

Relatório de Estágio Profissional

Aprender a Ensinar: (Des) envolvimento na prática profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Orientador: Doutor Carlos Manuel Reis Araújo

Cláudia Letícia Moreira da Costa

Porto, setembro de 2013

Ficha de Catalogação

Costa, C. (2013). *Aprender a Ensinar: (Des) envolvimento na prática profissional*: Relatório de Estágio Profissional. Porto: C. Costa. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, PRÁTICA DESPORTIVA, ALIMENTAÇÃO.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, que são as pessoas mais importantes da minha vida, pelo esforço que fizeram para me dar uma boa educação e pela oportunidade de realizar o meu sonho, Obrigada.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Ademar e Letícia, pela educação que me deram, pela compreensão e pelo amor. Tudo o que sou, devo-o a vós.

À minha irmã, Diana, pela amizade e partilha ao longo de todos estes anos de convivência, e ao meu cunhado David, por toda a disponibilidade e amizade.

Às minhas grandes amigas de sempre, Diana e Carolina, por me terem acompanhado ao longo de toda a minha vida, nos bons e maus momentos.

À Procuradoria das Missões Claretianas e a todos os voluntários, pela amizade, pelas experiências e pelos momentos de partilha e crescimento enquanto pessoa.

À minha turma de desporto do ensino secundário (AD1), por me terem mostrado o verdadeiro significado da palavra companheirismo.

À minha turma de Mestrado, turma B, pela partilha de conhecimentos e momentos inesquecíveis.

À minha turma de Licenciatura, principalmente à Mané, à Lila e à Ana, pela amizade e apoio, em todos os momentos.

À professora Cristina Macedo, por toda a orientação e auxílio durante o EP e por se ter tornado uma pedra angular no meu crescimento como professora.

Ao professor Carlos Araújo pela disponibilidade, orientação e ajuda prestadas.

Ao meu núcleo de estágio, Pedro Gonçalves e Filipe Matias, por todo o trabalho conjunto e entreaajuda.

Ao grupo de Educação Física da Escola Secundária dos Carvalhos, pela ótima receção, simpatia e disponibilidade.

A todos os funcionários, essencialmente aos encarregados pela manutenção dos espaços desportivos, Maria do Céu e Cristina, pela amizade e disponibilidade.

A todos os docentes da Escola Secundária dos Carvalhos, pela entreaajuda e disponibilidade, principalmente à diretora da minha turma, Manuela, e ao professor Rui, pelo auxílio na realização do sarau cultural da Escola.

Por final, e não menos importante, à minha maravilhosa turma (9ºH), e às três turmas de 10º ano, de merengue, por todos os momentos passados. Ficarão para sempre no meu coração.

OBRIGADA!

Para ser grande, sê inteiro

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

(Ricardo Reis in "Odes" -
Heterónimo de Fernando Pessoa, 1994)

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	III
AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE GERAL.....	IX
ÍNDICE DE QUADROS	XI
ÍNDICE DE ANEXOS	XIII
RESUMO	XV
ABSTRACT.....	XVII
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	XIX
1.INTRODUÇÃO	1
2.DIMENSÃO PESSOAL.....	5
2.1. Expectativas em relação ao estágio profissional.....	11
2.2. Importância do estágio na formação pessoal e profissional.....	13
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	17
3.1. Contexto Legal, Institucional e Funcional do Estágio Profissional	19
3.2. A Escola.....	20
3.3. Os alunos.....	22
3.4. Ser Professora	25
4.PRÁTICA PROFISSIONAL	29
4.1. Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	31
4.1.1. Planeamento.....	32
4.1.1.1. Plano Anual.....	32
4.1.1.2. Plano de Unidade Didática.....	34
4.1.1.3. Plano de Aula.....	35
4.1.2. Realização	37
4.1.2.1. O confronto entre o Conhecimento do Conteúdo e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.....	37
4.1.2.2. O poder da reflexão na ação.....	39
4.1.2.3. Controlo da Turma e Criação de Rotinas	40
4.1.2.4. O ciclo de <i>feedback</i>	42
4.1.2.5. Os modelos de ensino	43

4.1.2.6. A avaliação.....	46
4.2. Áreas 2 e 3 - Participação na Escola e relações com a comunidade.....	49
4.2.1. Corta-Mato	49
4.2.2. VII Meeting de Atletismo	50
4.2.3. Dia Radical.....	53
4.2.4. Desporto Escolar.....	55
4.2.5. O ensino do Merengue.....	57
4.2.6. Direção de Turma	59
4.2.7. Aula de Suporte Básico de Vida.....	60
4.2.8. Sarau Cultural	61
4.3. Área 4 - Desenvolvimento profissional – A relação entre a alimentação e a prática desportiva em adolescentes do 3º Ciclo do Ensino Básico	63
4.3.1. Resumo.....	63
4.3.2. Introdução	64
4.3.3. Enquadramento Teórico.....	65
4.3.4. Objetivos	68
4.3.5. Metodologia.....	68
4.3.5.1. Caracterização da Amostra.....	68
4.3.5.2. Instrumento	69
4.3.5.3. Variáveis	69
4.3.5.4. Aplicação dos Questionários.....	71
4.3.5.5. Procedimentos Estatísticos	71
4.3.6. Resultados	72
4.3.7. Discussão e Conclusões.....	77
4.3.8. Referências Bibliográficas.....	79
5. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS	83
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
6.ANEXOS	XVIII

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição da amostra pelos anos de escolaridade.....	62
Quadro 2 - Distribuição da amostra pelo sexo.....	62
Quadro 3 – Distribuição da amostra pela prática desportiva, em função do sexo	66
Quadro 4 – Distribuição da amostra pelo consumo de alimentos não saudáveis, em função do sexo.....	67
Quadro 5 – Distribuição da amostra pelo consumo de alimentos saudáveis, em função do sexo.....	68
Quadro 6 – Distribuição da amostra pelo consumo de alimentos saudáveis, em função da prática desportiva.....	69
Quadro 7 – Distribuição da amostra pelo consumo de alimentos não saudáveis, em função do ano de escolaridade.....	70

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Inventário de comportamentos relacionados com a saúde dos
adolescentes.....XX

Anexo II – Plano de Aula do Modelo de Educação Desportiva.....XXIV

RESUMO

O 2º ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) é dividido em quatro semestres letivos, incluindo no terceiro e quarto semestres a realização de um Estágio Profissional.

O meu Estágio Profissional realizou-se na Escola Secundária dos Carvalhos (ESC), a par com outros dois colegas, sob a supervisão da professora cooperante Cristina Macedo e sob a orientação de um docente da FADEUP, Carlos Araújo.

A este estágio, serviram como base quatro áreas de desempenho: Área 1 (Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem), Área 2 e 3 (Participação na Escola e Relações com a Comunidade), e Área 4 (Desenvolvimento Profissional).

No que toca a este relatório, está dividido em cinco capítulos, sendo eles: *“Introdução”*, *“Dimensão pessoal”*, *“Enquadramento da Prática Profissional”*, *“Realização da Prática Profissional”* e *“Conclusões e Perspetivas futuras”*.

A *“Introdução”*, trata-se de uma pequena síntese sobre o intento deste trabalho; a *“Dimensão Pessoal”* remete para o conhecimento de todo o meu percurso e de tudo o que influenciou a minha escolha profissional, a par com as minhas expectativas relativamente ao estágio; O *“Enquadramento da Prática Profissional”* diz respeito à contextualização do estágio, da escola e dos meus alunos; A *“Realização da Prática Profissional”* trata-se de uma descrição de todos os momentos, aprendizagens, reflexões e atividades que pude vivenciar durante o ano letivo; Por último, as *“Conclusões e Perspetivas Futuras”* procuram sintetizar o meu percurso como professora estagiária.

Na realização deste relatório de estágio profissional, procurei descrever todas as situações de sucesso e insucesso e todas as aprendizagens que retirei daí para o meu enriquecimento, enquanto pessoa e profissional.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, PRÁTICA DESPORTIVA, ALIMENTAÇÃO.

ABSTRACT

The 2nd cycle of teaching Physical Education in the Primary Education and Secondary Education in (FADEUP) Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, is divided in 4 semesters, in which the 3rd and 4th semesters consist of a Professional Internship.

My Professional Internship took place at Escola Secundária dos Carvalhos, along with two other colleagues, under the supervision of the cooperating teacher Cristina Macedo and guidance of the teacher Carlos Araújo.

The basis of this internship were four performance fields: Field 1 (Teaching and Learning Organization and Management), Fields 2 and 3 (School Participation and Community Relations), and Field 4 (Professional Development).

This report is split in 5 chapters: "*Introduction*", "*Personal Dimension*", "*Professional Practice Framework*", "*Professional Practice Fulfilment*" and "*Conclusions and future prospects*".

The "*Introduction*", is a small synthesis of this work's intent; "*Personal Dimension*" refers to my knowledge of my route and everything that influenced my professional career choice, as well as my expectations about the internship; "*Professional Practice Framework*" regards the contextualization of my internship, school and students; "*Professional Practice Fulfilment*" is the description of all the moments, learning, reflections and activities that I was able to experience during the academic year; Lastly, "*Conclusions and Future Prospects*" seeks to synthesize my career as a trainee teacher.

In this Professional Internship Report I aimed to describe every situation of success or failure and all the lessons learned that enriched me personally and professionally.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP, TEACHER, SPORTS PRACTICE, EATING.

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

DE – Desporto Escolar

EEFEBS – Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESC – Escola Secundária de Carvalhos

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MED – Modelo de Educação Desportiva

MD – Modelo Desenvolvimental

MID – Modelo de Instrução Direta

OMS – Organização Mundial de Saúde

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PFI – Projeto de Formação Individual

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

1.INTRODUÇÃO

1.Introdução

“ O desenvolvimento individual do homem consiste na sua formação como organismo e como personalidade. O homem não nasce como personalidade, mas desenvolve-se e forma-se nesse sentido num sistema de relações sociais com uma educação consistente e sensata. Para ser personalidade o homem tem de pôr à prova na actividade, na práxis da existência, as suas qualidades dispostas pela natureza e formadas na vida e na educação”.
(Bento,1987.p.24)

Este relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, do 2º ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da FADEUP.

O presente, tem como intento principal descrever a minha passagem pelo estágio profissional, desde a etapa inicial até à final. Procurarei discorrer sobre os objetivos e expectativas iniciais, o confronto com a prática e com as minhas dificuldades, assim como as estratégias que encontrei para as ultrapassar.

O meu Estágio Profissional (EP) realizou-se na Escola Secundária dos Carvalhos, a par com outros dois colegas, sob a supervisão da professora cooperante Cristina Macedo e sob a orientação do professor Carlos Araújo.

A meu cargo, durante todo o ano letivo, ficou a turma H, do 9º ano de escolaridade. Planeei o ano letivo tendo em conta as suas especificidades e necessidades, crescendo com todas as dificuldades e adversidades que se atravessaram no caminho. Nas adversidades encontrei a força e a persistência para lutar e para me superar, construindo, desta forma e aos poucos, o meu conhecimento e a minha experiência.

2.DIMENSÃO PESSOAL

2. Dimensão Pessoal

*“Um dia, quando olhares para trás, verás que os dias mais belos foram aqueles em que lutaste”
(Sigmund Freud)¹.*

Quando nos apresentamos a alguém, geralmente pronunciamos o nosso nome e, em seguida, perguntam-nos: “Qual é a tua profissão?” ou ainda, “o que é que fazes? Trabalhas?”. A nossa profissão é o nosso sobrenome.

Dou por mim a pensar o que motivou a minha escolha profissional, sendo a Educação uma área saturada a nível nacional.

A decisão pesou pelo melhor caminho a seguir, a certeza de que se fosse qualquer outra área, provavelmente não seria feliz. *“É uma complicação se quem faz a massa do bolo é o sapateiro e quem costura as botas é o doceiro.”* (Krylov , Ivan)².

Desde que me lembro de “ser eu”, assumi o desporto como parte integrante da minha vida. Devo tal aos meus pais, que sempre me acompanharam e me proporcionaram um leque variadíssimo de modalidades.

O meu pai, particularmente, levava-me desde pequena a assistir aos seus jogos de basquetebol, no antigo pavilhão da Escola Secundária dos Carvalhos (ESC), onde comecei por ter o primeiro contacto com uma bola de Basquetebol. Lembro-me de ficar sozinha no pavilhão, enquanto o meu pai se equipava, a fazer inúmeros lançamentos ao cesto.

A modalidade que se seguiu foi o Futebol e, até hoje, é a modalidade de eleição do meu pai. O meu contacto com o Futebol iniciou-se assim, com as idas aos jogos dele e com pequenas brincadeiras de fim de semana, no parque da cidade do Porto. O meu pai procurou incutir-me sempre o gosto pela prática desportiva, sendo o responsável pela formação multidesportiva que tive e, mais tarde, pela minha escolha profissional.

¹ Sigmund Freud. Consult. em 22 de Maio. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/NTQ3NDY3/>

² Krylov , Ivan. Consult. em 22 de Maio. Disponível em: <http://www.citador.pt/frases/e-uma-complicacao-se-quem-faz-a-massa-do-bolo-e-o-ivan-andreievitch-krylov-4847>

Chegada a altura de ingressar na escola primária, a vontade de aprender mais estendia-se para além da sala de aula. No recreio, as brincadeiras assumiam contornos diferentes da pré-primária e o meu corpo ressentia-se. Não havia dia em que não chegasse com as mãos e os joelhos esfolados a casa. A ânsia de ensinar tudo aquilo que aprendia com o meu pai ao fim de semana, aliada à vontade de aprender com os meus amigos, fazia com que o tempo de recreio fosse, sem que me apercebesse, o local onde aprendia valores essenciais na relação com os outros, como o respeito pela diferença, a lealdade e o trabalho de equipa. O meu carácter era, desta forma, moldado segundo estes valores.

Agora, mais do que nunca, percebo a importância de alguns momentos da minha infância na construção da pessoa que sou. Se hoje em dia tenho hábitos regulares de atividade física e compreendo os benefícios e bem-estar que proporcionam, devo a todas as vivências que experimentei. Considero de extrema importância a fomentação da atividade física em crianças, dada a fase decisiva em que se encontram no seu desenvolvimento físico e mental, e desejava, que todas pudessem olhar para a sua infância como olho hoje, como uma fase de grande aprendizagem a nível motor, intelectual e social.

Tive a sorte de frequentar instituições, desde o primeiro ano de escolaridade, que desenvolviam um ótimo trabalho a nível desportivo, proporcionando um leque variadíssimo de modalidades aos alunos. Por volta dos seis anos, iniciei-me na Natação, modalidade contemplada no currículo de Educa o Física (EF) da Escola que frequentava. Pode-se dizer que esta foi a primeira modalidade que vivenciei de forma mais séria, dado que durante 4 anos de escolaridade, praticava duas vezes por semana.

A Nata o, exigindo grande coordena o de membros inferiores e superiores em simultâneo, proporcionou-me um desenvolvimento motor bastante acentuado. Considero de grande importância a minha passagem por esta modalidade e penso ter adquirido capacidades condicionais e principalmente coordenativas, que me ajudaram muito nas modalidades que se seguiram.

Neste meu percurso pela escola primária, a seguinte modalidade com que contactei foi o hóquei em patins. No local onde resido, os Carvalhos, o hóquei patins é a modalidade com maior afluência, dado o Clube de Hóquei dos Carvalhos ser um dos maiores clubes de Hóquei Patins em Portugal. Mais uma vez por influência do meu pai, decidi experimentar esta modalidade tão desafiante. Dada a minha tenra idade, a abordagem à modalidade era sob a forma de exercícios coordenativos, sem *stick*, como forma de adaptação aos patins. Na altura, lembro-me de passar a semana ansiosa pela hora do treino. Cada treino era um desafio e “não cair” era o objetivo principal. No entanto, e com muita pena, vi algumas colegas desistirem e o decrescer da minha motivação levou-me a desistir também. Hoje em dia, arrependo-me bastante de não ter tido força para continuar.

É com muita nostalgia que recordo a minha despedida da escola primária, onde vivenciei momentos inesquecíveis e puros, de grande aprendizagem. Porém, enfrentei a minha entrada no Colégio Internato dos Carvalhos como um passo muito grande para o meu amadurecimento. Nesta instituição, tive a oportunidade de fazer grandes amigos e conhecer professores que foram e são verdadeiras inspirações para mim. Frequentei o Colégio desde o 5º ano até ao 12º ano e, desde muito cedo, consegui destacar-me por vencer o corta-mato todos os anos em que participava.

Dado o enorme acompanhamento dos professores desta instituição, fui aconselhada a encarar as vitórias do corta-mato como um possível ingresso na modalidade de Atletismo. Assim, foi no Atletismo que me consegui distinguir e desenvolver uma paixão de quatro anos de prática. Pude vivenciar diferentes competições, como os Jogos Juvenis de Gaia, onde arrecadei prémios de 1º, 2º e 3º lugares. Quando me preparava para assumir outro tipo de competições, foi-me detetado um problema respiratório, que me condicionou relativamente a essa modalidade. No entanto, mais tarde, continuei o percurso como treinadora, algo que me trouxe bastante satisfação.

A par com o Atletismo, passei esses quatro anos a frequentar aulas de ginástica aeróbica, onde desenvolvi habilidades muito importantes como o ritmo e a relação com o meu corpo. Estas habilidades foram de grande

utilidade, principalmente durante este EP, dado que, como falarei mais à frente, lecionei uma modalidade bastante diferente e desconhecida para mim, que foi o merengue.

Chegada ao 10º ano de escolaridade, em que frequentava o Colégio Internato dos Carvalhos, foi-me proposto escolher uma área de formação. Não tive dúvidas, a minha vida era dedicada ao Desporto, desde sempre.

A frequência no curso tecnológico de desporto do Colégio Internato dos Carvalhos, possibilitou-me contactar com pessoas que partilhavam os mesmos gostos, hábitos e interesses. Este curso permitiu-me conhecer inúmeras atividades e modalidades desportivas, alargando ainda mais o leque de modalidades que já trazia. Desde atividades de exploração da natureza, passando pelo fitness, patinagem, hidroginástica e a lecionação de aulas a diferentes grupos, em diferentes instituições, foram inúmeras e inesquecíveis as experiências que vivi. Colegas e professores, que pela dedicação e por todas as palavras sábias, me transmitiram o seu amor pelo desporto, fazendo com que me apaixonasse por esta área todos os dias, e para sempre.

Concluí o 12º ano com alguma nostalgia, pensando em todos os momentos que passei. Permaneceram as recordações, as aprendizagens e a vontade de continuar a caminhada. Assim sendo, em 2008 ingressei no Ensino Superior, no curso de Educação Física e Desporto, no Instituto Superior da Maia. Foi, sem dúvida, a atitude mais importante que tomei em toda a minha vida profissional.

A minha licenciatura foi marcada pela vivência de várias modalidades desportivas, de forma mais aprofundada, a par de outras áreas fundamentais no ensino da Educação Física e Desporto. O deslumbramento por este novo mundo do ensino superior e o contacto com professores tão experientes e inteligentes, enriqueceu de tal forma a minha passagem por este ciclo, que as aulas se tornavam terapias. Assim, procurava absorver ao máximo tudo aquilo que tinham para me ensinar.

A experiência que mais me marcou nesta licenciatura foi a minha partida para Erasmus, durante 6 meses. O contacto com diferentes culturas, línguas,

povos diversos e professores brilhantes, tornaram a minha experiência na Universidade de Bolonha, Itália, como uma das melhores da minha vida.

Foi num piscar de olhos que vi um dos primeiros e grandes objetivos da minha vida concretizado: concluir um curso superior na minha área de eleição. Concluído este objetivo, era altura de ir mais além e lutar pelo sonho de ensinar e educar jovens. Foi assim que ingressei no mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na FADEUP.

2.1. Expectativas em relação ao estágio profissional

Após o primeiro ano deste 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS), a minha vocação já tinha sido posta à prova, quando nos deslocávamos a diferentes escolas para lecionar, no âmbito das diferentes didáticas. Porém, estas aulas foram ministradas em grupo e, como tal, não havia experimentado a sensação de estar sozinha, com uma turma a meu cargo. Partindo deste ponto, o grande desafio que, à partida, o estágio me proporcionaria era principalmente este: ser professora de um grupo de adolescentes, atender às suas ânsias, dúvidas, preocupações e limitações, transmitindo da melhor forma o conhecimento e o saber que me havia sido transmitido ao longo da minha formação.

O facto de integrar a escola da minha área de residência, embora não sendo a escola onde fiz a minha formação, deixava-me apreensiva, com algum sentimento de responsabilidade, por saber que poderia contactar e, quem sabe, ser professora de pessoas que conhecia. Por outro lado, sentia-me a “jogar em casa”, com um pleno conhecimento do meio onde estava inserida.

Nunca senti receio relativo à minha adaptação à escola e ao grupo de Educação Física, sendo que à partida já conhecia alguns professores e o ambiente da escola adivinhava-se muito bom. A minha preocupação principal centrava-se na minha turma, nos meus alunos, e na minha capacidade de dar resposta ao confronto entre a teoria e a prática, entre o saber e o fazer.

Apesar da consciência de que se avizinhariam tempos de muito trabalho e mudança, a minha paixão pela educação, por ensinar, pelo desporto, pelos

alunos, faziam-me sentir segura de que as adversidades seriam facilmente ultrapassadas. No entanto, isto é só um ponto de partida. O estágio profissional ensinou-me que o papel do professor vai mais além da paixão.

A consciência das minhas limitações iniciais, como a pouca experiência na prática e a articulação entre a formação inicial e as exigências da lecionação foram essenciais na minha evolução como professora. Através delas adquiri uma vontade incansável de pesquisar, de aprender e de me superar em cada aula. Encontrei muitas vezes na frustração, a força para evoluir.

Olhei para o ensino desta área como o paraíso da descoberta, da aprendizagem, da evolução e transformação de jovens em cidadãos desportivamente cultos, competentes e entusiastas. A minha abordagem previa exatamente isto. Procurei transmitir valores aos alunos através da conversa, do acompanhamento e da compreensão, não do confronto, respeitando sempre a individualidade de cada um, tanto a nível pessoal como a nível desportivo. E, desta forma, penso ter resolvido todos os problemas com que me deparei.

Nunca pensei muito sobre as pessoas que ia ter comigo durante este estágio e, nesta fase, apercebo-me da importância de trabalhar com pessoas competentes, que gostam realmente do que fazem. Refiro-me principalmente à minha professora cooperante, que foi um exemplo de profissionalismo, entrega e exigência. Considero de grande importância o seu acompanhamento durante todo este percurso e atribuo-lhe um papel preponderante na minha evolução e formação como profissional na área da Educação Física e Desporto. O meu grupo de estágio foi também de extrema importância ao longo de todo o processo, dado que fomos construindo com o tempo uma base sólida de diálogo, entreajuda, que me permitiu aprender, trocar experiências, pontos de vista, e assim evoluir.

*“Um galo sozinho não tece a manhã:
Ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele lança
E o lance a outro; de um outro galo
Que apanhe um grito que um galo antes lançou*

*E o lance a outro; e de outros galos
Que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo,
Para que a manhã, desde uma teia tênue,
Se vá tecendo, entre todos os galos”.*
(Neto, 1997)

A par de todos estes elementos que me ajudaram na construção da profissional que me desejo tornar, a busca incansável por aprender mais foi uma constante neste estágio. Procurei aprender sempre mais e mais, baseando-me em observações e suporte teórico, para que a minha qualidade de ensino fosse sempre melhor. Este tipo de atitude levo-a para a vida toda, dado que por mais experiência que venha a ter, haverá sempre alguma coisa para aprender.

2.2. Importância do estágio na formação pessoal e profissional

Ao longo deste ano de estágio, pude aperceber-me da dimensão das responsabilidades de um profissional de ensino. A prática educacional vai mais além do conhecimento. Trata-se de transformar indivíduos, de intervir e mudar as suas vidas e, da mesma forma, aceitar que as nossas vidas sejam mudadas na interação com eles. Esta dimensão da nossa formação não vem em livros ou manuais, é adquirida na prática pedagógica, na experiência, na convivência, na conversa, na afetividade.

As duas dimensões, a pessoal e a profissional, mantiveram-se sempre indissociáveis, dado que a minha aprendizagem e o meu crescimento como pessoa e como profissional foram acontecendo ao mesmo tempo, pelas mesmas situações. Enfrentei este ano de aprendizagem com a mente e o coração aberto às pessoas que iria ter pela frente e a tudo aquilo que me poderiam vir a ensinar. Refiro-me não apenas aos alunos, que foram fundamentais neste processo, mas aos funcionários, docentes, colegas de estágio e ao grupo de educação física, que me auxiliaram e ajudaram com a sua experiência de vida e profissional. A par disto, apoiei-me em todo o

conhecimento que me havia sido transmitido ao longo da minha formação, nas didáticas específicas e na psicologia. Aliando isto à experiência de todos os dias e à reflexão, consegui resolver grande parte dos desafios que me eram apresentados.

O meu percurso como professora começou desde o zero, sem qualquer experiência na arte de lecionar. Costumo dizer que aprendi literalmente o que era ser professora, com todas as dificuldades, conquistas, tristezas e alegrias. Segundo Batista e Queirós (2013), a formação de professores, designadamente em contexto de prática, dada a natureza e complexidade da atividade em causa, como a missão dos profissionais e a sua legitimidade e tudo aquilo que envolve esta profissão, conduz a trilhos difíceis de percorrer. No entanto, esta dificuldade torna o percurso de procurar vislumbrar o caminho a seguir mais aliciante.

Por diversas vezes foram-me apresentados problemas na aula que, com alguma experiência, eu poderia resolver sem qualquer problema. Porém, dada a minha pouca experiência, tive de encontrar estratégias que solucionassem isso. Inicialmente a minha tolerância a certas brincadeiras dos alunos, por exemplo, era considerável. Isto nunca foi um problema com a minha turma, porém, se eu não alterasse esta postura, poderia vir a ser. Como resposta, mostrei-me menos tolerante, mesmo que não correspondesse ao que estava a sentir naquele momento, mesmo que não fizesse parte da minha personalidade, respondendo com desagrado à mínima brincadeira fora do contexto da aula. Esta atitude reforçou o respeito dos alunos por mim e pelo espaço da aula e fez com que me sentisse e mostrasse mais firme nas minhas decisões. A minha personalidade, a minha forma de encarar a vida e de lidar com as pessoas sofreram algumas alterações, de forma positiva, ao longo de todo este percurso. Sinto que me tornei uma pessoa mais madura, mais atenta, mais perspicaz e mais capaz.

Considero que a criação de um estilo próprio de lecionar é muito importante para um professor e este, está em constante mudança. A criação do meu, partiu das minhas convicções, da minha formação e, em grande parte da

experiência que fui adquirindo. Contudo, penso que estará em constante crescimento e alteração ao longo da minha vida.

Todas as conquistas e decisões que tomei, devo em grande parte à reflexão. Só com o tempo é que me fui apercebendo da importância da reflexão, do poder que ela tem na alteração de comportamentos e na qualidade de uma aula.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. Contexto Legal, Institucional e Funcional do Estágio Profissional

*“O Estágio Profissional entende-se como um **projeto de formação** do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. O projeto de formação tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação”* (Matos, 2012, p.3). De acordo também com as normas orientadoras do Estágio Profissional, este encontra-se contemplado com quatro áreas de desempenho, sendo que as áreas 2 e 3 se encontram agregadas numa só:

Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”

Áreas 2 e 3 – “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”

Área 4 – “Desenvolvimento Profissional”

O Estágio Profissional encontra-se inserido no plano de estudos, durante o terceiro e quarto semestres, do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A sua estrutura e funcionamento, a nível legal, consideram os princípios decorrentes das orientações constantes do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro.

Segundo Matos (2012, p.3), visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão. É também durante o Estágio Profissional, segundo Batista et al (2013, p.44), que o estudante-estagiário tem a oportunidade de transformar os

seus conhecimentos, no sentido de os adequar às exigências contextuais e concretas da prática.

Como agentes auxiliares de todo este processo, um Professor Orientador da FADEUP e um Professor Cooperante de Educação Física da Escola de Acolhimento, assumem o papel preponderante de observadores, orientadores e facilitadores do processo de crescimento do estagiário.

É da competência do estudante estagiário a participação em todas as atividades, como a prática de Ensino Supervisionada (PES), atividades letivas e não-letivas inseridas no Projeto Educativo da Escola (PEE), Projeto Curricular da Escola (PCE), Projeto Curricular de Educação Física (PCEF), Projeto Curricular de Turma (PCT) e no Desporto Escolar (DE), atividades dos ciclos de formação na FADEUP e, por fim, a realização do relatório de estágio. É também da sua competência, cumprir com as tarefas previstas em todos os documentos orientadores do EP, elaborar o PFI, participar em reuniões da Escola, elaborar e manter atualizado o portefólio do EP, observar as aulas do professor cooperante e dos colegas estagiários e envolver-se nos projetos de direção de turma.

Relativamente à classificação do EP, é a expressão da avaliação realizada pelos professores orientadores do núcleo de estágio, orientador da FADEUP e professor cooperante, sob proposta do orientador da FADEUP e ouvido o Coordenador do Departamento Curricular da Escola onde decorre o EP (Matos, Z. Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, 2012/2013).

3.2. A Escola

O EP proporciona-nos um ano letivo no contexto real de uma Escola, onde experienciamos vivências e adquirimos aprendizagens para toda a vida. Posto isto, a escolha da Escola torna-se preponderante em todo este processo e fulcral para o sucesso desta primeira experiência como docente.

A escolha da Escola para a qual iria estagiar foi feita tendo em conta a proximidade da minha área de residência. Dado que resido nos Carvalhos (Vila Nova de Gaia), as escolas deste concelho foram prioridade, relativamente às restantes. Inicialmente fui colocada na Escola Secundária de Teixeira Lopes, em Gaia, mas por sorte, um colega colocado nos Carvalhos mostrou-se interessado em fazer a troca comigo. E assim foi, obra da sorte ou do destino, o meu EP foi realizado na Escola Secundária de Carvalhos.

Apesar da minha formação não ter sido nesta Escola, fiquei muito satisfeita por ter oportunidade de conhecer por dentro esta instituição que sempre me foi próxima, dado o elevado número de colegas que a frequentaram e de pessoas conhecidas que nela trabalham.

Na primeira visita à Escola, fiquei surpresa com as recentes instalações. A Escola que eu conhecia em pequena e o pavilhão que me viu dar os primeiros passos no mundo do desporto já não existiam. Como tal, a minha adaptação à Escola, ao conhecimento dos espaços e à sua funcionalidade começou do zero. Este conhecimento da estrutura organizacional da Escola foi fulcral, tendo em conta a minha intervenção ao nível da Escola e dos meus alunos, na utilização de todos os recursos disponíveis e viáveis, tanto na otimização da minha intervenção como na aprendizagem deles.

Relativamente às infraestruturas desportivas, como já havia referido, são instalações recentes e ótimas para a prática desportiva. A Escola dispõe de um pavilhão desportivo dividido em dois espaços, sendo que um é o ginásio grande, que se subdivide em G1 e G2, na organização dos *roulement*, e o restante é o ginásio pequeno, onde por norma se leciona ginástica e badminton. Este pavilhão contempla também o gabinete de Educação Física, o armazém do material e a sala dos funcionários. No exterior, há uma zona polidesportiva que abarca um campo de jogos e uma pista de atletismo.

Esta Escola possui uma particularidade que poucas têm. Está situada num local privilegiado, dado permitir que os alunos tenham acesso ao monte do lar juvenil dos Carvalhos, para a realização do Corta-Mato Escolar, ou de qualquer atividade na natureza organizada pela Escola.

Relativamente ao material disponível para a leção das modalidades, a Escola está muito bem apetrechada. Possui material mais do que suficiente para a prática de todas as modalidades e, além disto, possui material como discos de *frisbee*, *skates*, bolas de *rugby*, bolas de *pilates*, entre outros, sendo possível uma leção multidesportiva.

No que toca a atividades extracurriculares, a Escola é bastante dinamizadora e procura participar em todas as atividades que são propostas, como é o caso do *compal air*, *tag rugby*, *corta-mato*, provas de DE (futsal), entre outras. A par disto, os docentes de Educação Física lecionam cada um uma modalidade, em horário extraescolar, duas vezes por semana, a fim de promoverem a prática desportiva.

É de salientar a entreaajuda entre todos os docentes do grupo de Educação Física e a disponibilidade que sempre manifestaram ao longo do ano, relativamente à organização do *roullement* e a trocas de experiências, vivências e aprendizagens. Este grupo contribuiu muito na minha formação como profissional, dado que eram pessoas com diferentes modelos de ensino, diferentes formas de abordar as matérias, diferentes visões sobre as temáticas discutidas e, sobretudo, com grande experiência. Procurei aprender com todos e, assim, definir o meu próprio estilo de ensino, as minhas próprias crenças.

Após refletir sobre o contexto em que estive inserida como professora estagiária, penso que fui uma privilegiada. Tive uma ótima orientação, tanto ao nível da Professora Cooperante, como do Orientador de FADEUP, um ambiente excelente entre docentes e funcionários da Escola e condições ótimas para lecionar.

3.3. Os alunos

*“Como me vou sentir à frente de uma turma?
Como é que vou olhar para a turma?
Como devo falar para a turma?
Como vou controlar os alunos?
O que é que eles pensam e esperam de mim?
Será que os alunos me vão respeitar?
O que é que eles sabem de desporto?
Será que vou conseguir dar boas aulas?”*

*Será que vou motivar e envolver todos os alunos?
O que lhes vou ensinar?
Como lhes vou ensinar?
Será que estarei à altura nos diferentes momentos?
Será que é isto que quero ser?
Enfim, será que vou conseguir ser um professor exemplar?”*
(Rolim, 2013,p.64)

A escolha das turmas que ficariam a cargo dos estagiários foi feita tendo em conta a disponibilidade de horários, dado que os estagiários do meu núcleo tinham trabalhos fora da Escola. Assim, o primeiro documento a que tivemos acesso sobre as turmas foi o horário. Após uma breve conversa chegamos a acordo e, por fim, soubemos a turma que ficaria a nosso cargo. A turma que ficou à minha responsabilidade foi a turma H, do 9º ano de escolaridade.

Quando me foi entregue a ficha identificativa dos alunos, com as suas fotografias, procurei instintivamente associar o rosto de cada um a uma personalidade. Com a ajuda da professora cooperante, que já conhecia os alunos, esta tarefa tornou-se mais fácil.

Esta turma era constituída por 27 alunos, sendo 14 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Findo o primeiro período, um aluno do sexo masculino mudou de Escola e, durante o restante ano letivo, fiquei com 26 alunos.

O momento em que iria conhecer a minha turma tinha por fim chegado, fazendo-se acompanhar de um misto de sentimentos.

“Já no pavilhão, observei a minha turma a chegar e rapidamente os identifiquei pelas fotos já vistas. A aula foi dada no balneário, onde me apresentei e dei a conhecer as normas e as rotinas necessárias para que tudo corresse bem. Durante a apresentação dos alunos e o preenchimento da ficha de caracterização individual do aluno, pude observar características próprias que os identificavam e pude constatar que muitas delas já me tinham sido alertadas pela Professora Cooperante.”

(Diário de Bordo, Aula 1, 18 de Setembro)

A turma mostrou-se cooperante, excetuando alguns casos de alunos que procuravam chamar a atenção através de brincadeiras e conversas paralelas. Assim, foi-me possível identificar os alunos mais irrequietos da turma e encontrar estratégias para conseguir moldá-los ao longo do ano.

Fiquei também a saber que iria ter três alunas impossibilitadas de realizar a componente prática da disciplina e, como tal, tive de planejar uma série de tarefas alternativas para cada aula.

Esta turma era característica pelo excesso de competitividade entre os melhores alunos. Este aspeto foi-se agravando ao longo do ano e não demorou muito tempo a transparecer nas aulas de EF. Como tal, fui obrigada a intervir, a conversar com os alunos, demonstrando-lhes que todos precisavam de todos para alcançar a vitória, tanto nas aulas de EF, como na vida. A constituição das equipas na competição, por exemplo, era um aspeto que merecia algum estudo da minha parte, para que a mudança transpusesse as minhas aulas e se refletisse no dia-a-dia deles. Foi com muita satisfação que os vi amadurecer e ultrapassar este problema.

Os meus alunos estavam a passar por uma fase de mudança, talvez a fase mais complicada de enfrentar, por eles e por nós, que os educamos: a adolescência. Nem sempre é fácil compreender certas atitudes, comportamentos, mudanças de humor. Por diversas vezes, reconheci algumas inquietudes que os atormentavam e procurei colocar-me do lado deles, sem julgamentos, recorrendo a conversas individuais. Foi desta forma que consegui conquistar o respeito deles e resolver todos os problemas que iam surgindo. Procurei assumir uma postura nem muito autoritária, nem muito tolerante, baseando-me em professores de referência que fizeram parte da minha formação. Fiz valer as regras e procedimentos que os alunos teriam de adotar nas minhas aulas e, ao mesmo tempo, mostrei-me disponível e acessível.

Foi com muita satisfação que trabalhei com este grupo de alunos, vendo o resultado do meu trabalho em cada aula, em cada vitória conquistada, em cada cesto alcançado, em cada remate conseguido, em cada pirâmide bem-sucedida, resultado também do esforço, trabalho e persistência que demonstraram.

Bento (2008,p.77) afirma que *“os professores são os mais afortunados e bem-aventurados, entre todos aqueles que trabalham. É-lhes dado o privilégio de fazer renascer a vida em cada dia, semeando novas perguntas e respostas, novas metas e horizontes.”*

A minha turma foi a matéria-prima fundamental na construção do meu conhecimento e, a eles, devo o meu crescimento como profissional, a minha dedicação e entrega a esta área tão gratificante.

3.4. Ser Professora

“Há um esboço e um projeto de homem à espera de realização. Sei que nem todos podem ser campeões, mas todos podem transcender-se e superar-se, dar e revelar o melhor de si mesmos. Todos podem ser vencedores na corrida por uma forma nova, trocando o menos e o insuficiente, que estão dentro de nós, pelo mais e o suficiente que estão fora de nós. Sim, sou agente dessa troca, dessa permuta e sublimação; ajudo a trocar receios, medos e lágrimas por confiança, entusiasmo e riso, tanto no corpo, como no coração e na alma.”
(Bento, 2013,p.53)

É do orgulho em pertencer a esta classe tão nobre e bonita, a docente, que surge a necessidade de deixar aqui algumas palavras sobre o que é, para mim, esta arte de ensinar. Segundo o dicionário da língua portuguesa (2003), a palavra ensino corresponde a uma transmissão de conhecimentos e competências, a par com uma transmissão de princípios, relacionados com comportamentos e atitudes, correspondentes aos usos socialmente tidos como corretos. O ensino é também uma arte baseada nas experiências dos professores e na sabedoria da prática (Arends, 2008).

A evolução permanente da sociedade, do ensino e o surgimento da escola de massas, com alunos de diferentes estratos sociais e culturais, obrigou a uma nova formulação das funções do professor na Escola, que antes se apresentava como um mero transmissor de conhecimento. Acerca desta temática, Ruivo (cit. por Cunha, 2008), refere que o professor de hoje, deve ser

um técnico altamente qualificado no domínio dos estilos de ensino; no conhecimento dos modelos de aprendizagem dos seus alunos; no conhecimento das relações sociais que se estabelecem entre o aluno e a escola; no conhecimento de técnicas de gestão de conflitos; na administração escolar; no domínio de técnicas e de processos de avaliação; no conhecimento da gestão dos currículos e na busca de soluções inovadoras no desenvolvimento curricular. Para Nóvoa (2009) existem 5 características que identificam um bom professor: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social. Nesta linha de ideias, conclui-se que um professor deve assumir o papel de transmissor de conhecimentos e valores.

É certo que a profissão docente está cada vez mais exigente e trabalhosa, sobretudo se olharmos para os dias de hoje e para a constituição dos mega agrupamentos, que sobrecarregam cada vez mais o horário dos professores. No entanto, *“ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”* (Freire, 1997,p.160).

Durante a minha curta experiência como professora, pude aperceber-me de que a caminhada é longa e que, para se ser um bom professor, requer muito tempo. É o processo de uma vida (Arends, 2008). Os professores não são produtos acabados, são sujeitos em constante evolução e desenvolvimento (Pacheco, 1993).

Posso dizer que tenho uma visão holística de todo este processo educativo. Acredito que a educação pode mudar personalidades e consciências, permitindo autonomia e bem-estar aos alunos, na construção do seu crescimento como pessoas e cidadãos. Este termo, proposto por R. Miller (cit. por Yus, 2002, p.16), designa o trabalho de um conjunto heterogéneo de liberais, de humanistas e de românticos que têm em comum a convicção de que a personalidade global de cada criança deve ser considerada na educação. São consideradas todas as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspetos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano. Dentro desta utopia, Tavares

(1994) completa, dizendo que a educação holística reconhece a natureza multidimensional da experiência humana e respeita as necessidades emocionais/psicológicas, físicas e espirituais, assim como as necessidades cognitivas do aluno. Cada estudante é incentivado para a autoestima, a responsabilidade pessoal e coletiva de todos os aspetos das suas vidas.

A Educação holística, define, na minha opinião, a educação e a verdadeira arte e gozo em ensinar. Possivelmente poderá apresentar-se como uma série de propósitos inatingíveis para um professor com inúmeras turmas a seu cargo. No entanto, o facto de ter sido privilegiada no meu EP com apenas uma turma, permitiu-me conhecer, estar atenta e próxima dos meus alunos, olhando para cada um deles de forma global, como portadores de um corpo, de um espírito e de uma mente.

4.PRÁTICA PROFISSIONAL

4. Prática Profissional

Ao longo destes quatro anos de formação académica, sempre idealizei o último ano de EP como o grande objetivo a alcançar, como o auge da minha realização como pessoa e como profissional. No entanto, não era algo tão próximo e real que me suscitasse inquietação. Sempre vivi um dia de cada vez nesta longa caminhada.

Foi com a entrada na Escola, pela primeira vez como professora, que senti o peso da responsabilidade nos ombros. A responsabilidade de transmitir todo o conhecimento adquirido ao longo dos anos a um grupo de jovens e de ingressar o corpo docente de uma Escola. Finalmente tinha chegado o momento da realização de um sonho, a partir do qual iniciaria a construção da minha identidade como profissional.

Esta experiência foi repleta de dúvidas, medos, frustrações, inquietações. No entanto, sem este misto de sentimentos, a minha aprendizagem não teria sido tão enriquecedora e não teria saboreado de forma tão intensa os resultados positivos que daí advieram.

4.1. Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

As Normas Orientadoras do EP (Matos, 2012), referem-se a esta área como englobante da conceção, do planeamento, da realização e da avaliação do ensino. Segundo estas, tem como objetivo construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da EF e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno.

Assim, procurarei discorrer sobre cada um dos parâmetros contidos nesta área e por todos os momentos que circundaram a minha organização e gestão do ensino e da aprendizagem.

4.1.1. Planeamento

“Todo o processo de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na concepção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na concepção de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância prático-social do ensino. Deve ter em conta o papel da actividade dos alunos no seu próprio desenvolvimento – actividade <activa>, consciente, progressivamente autónoma e criativa – assim como a dialéctica de condução pedagógica (professor-ensino) e de actividade autónoma (alunos-aprendizagem)”
(Bento, 2003, p.22).

Um professor de EF, antes de se iniciar na prática, tem de realizar todo um trabalho de pesquisa, reflexão e estudo acerca da escola no seu todo, como infraestrutura e como local de formação. O mesmo acontece relativamente às matérias de ensino e às metodologias a adotar, tendo em conta as condições disponíveis e a turma em questão. À sua disposição tem o PNEF e o PCEF, que incluem todas as matérias lineares correspondentes a cada ano de escolaridade. Após a análise destes documentos, o professor passa de imediato à elaboração do Planeamento Anual e, posteriormente, ao Planeamento das UD e, por último ao Plano de Aula.

De acordo com Bento (1987), um dos problemas da planificação e estruturação do processo de ensino e aprendizagem reside na transformação programática do tema «desporto» em matéria de ensino, face às exigências da instituição escolar. No entanto, o objetivo desta planificação também objetiva a descoberta de determinados contextos reguláveis deste processo (Bento, 2003).

4.1.1.1. Plano Anual

O processo de ensino – aprendizagem, na aula de Educação Física, pressupõe a elaboração de um plano de ação pelo qual o docente se orientará

ao longo do ano. Esta planificação não surge de uma forma espontânea e aleatória. Envolve como qualquer processo de planeamento, várias etapas coerentes, faseadas no tempo e interligadas, que se assumem de forma moldável, pela possibilidade que existe de estas virem a ser reformuladas e alteradas. “*Constitui, pois, um plano sem pormenores da actuação ao longo do ano, requerendo, no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo*” (Bento, 2003, p.60).

A pesquisa inerente à sua realização, permitiu-me fazer uma reflexão sobre a disciplina de Educação Física, criar as minhas próprias concepções, fazer uma análise crítica ao PNEF e ao PCEF. Foi também com este planeamento que pude por à prova a minha capacidade crítica relativamente às matérias, tendo em vista a sua adequação aos alunos.

Após conhecer e delinear os conteúdos a abordar e de entender a Escola no seu todo (meios disponíveis e materiais), outra fase fulcral deste planeamento foi o conhecimento aprofundado dos alunos. Para tal, utilizei um inquérito inicial. O resultado destes inquéritos permitiram-me conhecer os alunos e agir consoante as suas dificuldades, destrezas, preferências e capacidades.

O quarto passo da realização deste documento e, dos mais importantes, foi a definição da sequência e extensão dos conteúdos. Este documento acompanhou-me durante todo o ano letivo e foi alvo de algumas modificações no decorrer de todo este percurso. Na sua realização, tive de ponderar as matérias a lecionar tendo em conta o *roulement*, para que todas as modalidades fossem dadas com qualidade, no seu espaço próprio. Assim, este documento era composto por todas as matérias a abordar durante o ano letivo, distribuídas pelos meses e dias de aulas do ano, a par com o horário de ocupação dos espaços pelos outros docentes.

Depois desta fase, passei ao delineamento dos objetivos gerais de cada habilidade motora, não esquecendo a condição física, a cultura desportiva e os conceitos psicossociais. Foram focados apenas os objetivos gerais de acordo com as capacidades dos alunos, dado que os objetivos específicos estavam discriminados em cada uma das unidades didáticas. A exemplo do

delineamento dos objetivos gerais, a configuração da avaliação e as progressões de ensino também contemplaram todas as áreas de extensão da EF, tendo em conta os objetivos planeados anteriormente.

O planeamento anual foi o primeiro documento a realizar e, com o decorrer do tempo, fui atribuindo-lhe grande importância. Foi a partir dele que tudo se construiu.

4.1.1.2. Plano de Unidade Didática

*“O planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, a sequência lógico-específica e metodológica da matéria, e organizar as actividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da acção pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos”
(Bento,2003,p.60).*

O plano da Unidade Didática foi feito, à semelhança do anterior, tendo como base o Modelo de Estrutura de Conhecimento de Vickers (1990).

Após a realização do planeamento anual, o próximo desafio seria planificar, de forma mais específica, o que pretenderíamos abordar em cada matéria. Assim, dividindo este documento em sete módulos, urgiu que no primeiro módulo fosse feito um estudo da modalidade desportiva em questão e respetivos conteúdos a lecionar, distinguindo os prioritários. O módulo dois levava-nos a analisar o envolvimento: recordar o inventário feito sobre os materiais disponíveis, assim como os espaços que estariam à nossa disposição. O módulo três previa mais uma vez a análise dos alunos, do seu nível físico demonstrado nos testes de fitnessgram, a par com os resultados da avaliação diagnóstica da modalidade em causa. O módulo quatro distinguiu-se por me acompanhar durante a leção da modalidade, a par com o plano de aula. Este módulo continha a sequência e a extensão dos conteúdos planeada de acordo com uma progressão lógica e com o tempo disponível. Assim, era um documento que consultava aula após aula, antes da realização do plano de

aula. O módulo cinco e seis, tal como no planeamento anual, diziam respeito à definição dos objetivos e à configuração da avaliação, respetivamente. Por fim, o módulo sete, à semelhança do módulo quatro, era consultado em todo o planeamento realizado para as aulas, dado tratar-se do módulo com os exercícios e progressões de ensino que melhor se adequavam aos conteúdos a ensinar.

Analisando todo o planeamento feito nas várias unidades didáticas que me acompanharam, posso constatar que dado o elevado número de unidades e consequentes modalidades que lecionei, pude proporcionar um elevado número de vivências à minha turma, contribuindo para a sua motivação relativamente a esta disciplina e para o seu currículo desportivo.

4.1.1.3. Plano de Aula

“Este plano conduz então as reflexões anteriores à realização metodológica do ensino e ao balanço das actividades concretas do professor e dos alunos. (...) Tendo em atenção a matéria, os pressupostos dos alunos e as condições de ensino, bem como os dados fornecidos pela análise das etapas anteriores, na preparação da aula tem lugar uma precisão dos seus objectivos (já estabelecidos no plano da unidade); é planificado o seu decurso metodológico e temporal”
(Bento, 2003,p 63).

A última etapa de planeamento que me foi apresentada foi o plano de aula, o documento orientador de cada aula. Este documento era realizado, como referi anteriormente, tendo como base a UD da modalidade em questão. Assim, foi possível gerir os conteúdos a abordar no tempo disponível, permitindo-me, por vezes, fazer alguns reajustes.

O modelo de plano de aula sugerido pela Professora Cooperante era muito prático, remetendo-me diretamente para a aula, imaginando-a a acontecer. A sua estrutura era dividida em objetivos comportamentais, situações de aprendizagem e componentes críticas, distribuídos nas diferentes

partes da aula (inicial, fundamental e final). Os objetivos comportamentais levavam-nos a pensar no tipo de comportamento que esperaríamos ver no aluno, sendo que todas as frases deste parâmetro iniciavam com “O aluno realiza, faz, aguarda...”, etc. As situações de aprendizagem previam a descrição do exercício, das variantes, da organização dos alunos na aula e até do meu posicionamento. Era composto por alguma descrição, acompanhada de uma imagem explicativa da organização da aula ou do exercício em si. As componentes críticas eram baseadas no objetivo que eu planeava para a aula e traduziam-se nos feedbacks que eu tencionava usar na aula como correção de algum comportamento ou insistência num aspeto fundamental para a evolução do aluno.

Relativamente às diferentes partes da aula, a parte inicial destinava-se a um pequeno diálogo com os alunos e à distribuição do material, caso fosse necessário. A parte fundamental era composta por um exercício de ativação geral e pela aula em si, com os restantes exercícios. A parte final previa um retorno à calma e uma breve conversa acerca da aula.

Inicialmente tive algumas dificuldades na realização deste documento, dada a minha inexperiência. Via o plano de aula como um documento onde deveria constar tudo e centrava-me muito na sua perfeita realização para que, na prática, a organização dos espaços, dos alunos, do material e a transição entre os exercícios fosse perfeita. Esta minha preocupação excessiva com a sua realização, ajudou-me muito na organização da aula e na visualização da aula a acontecer, ajudando-me a prever o sucesso ou não de alguns exercícios ou transições.

Com o passar do tempo, a estratégia de olhar para o plano de aula e ver a aula a acontecer, manteve-se. No entanto, deixei de atribuir tanta importância e tanta rigidez a este documento. Se inicialmente estipulava cinco minutos para um exercício e este teria de se realizar neste tempo, rápido me apercebi que cada exercício tinha a sua validade. Como resposta a isto, as variantes para cada exercício começaram a ser uma constante na minha planificação.

4.1.2. Realização

Ao longo de todo este percurso formativo, deparei-me com alguns dilemas inerentes à prática, que deixaram exposta toda a minha fragilidade e inexperiência. Como tal, precisei de encontrar soluções rápidas na reflexão e na pesquisa, que me ajudassem a ultrapassá-los.

Foi a passagem por dificuldades e a busca incessável de as superar que me tornou mais capaz e mais experiente como professora. Esta busca é interminável e, tendo como referência outros professores, os desafios nunca acabam, nem com a experiência. Regressam todos os anos, juntamente com diferentes turmas, diferentes alunos e diferentes formas de encarar a vida. Na realização deste ponto, procurarei expor todos os momentos de dúvida, alicerçando-os ao ponto de vista de alguns autores.

4.1.2.1. O confronto entre o Conhecimento do Conteúdo e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

Em todo o meu percurso como estudante na área da EF e Desporto, tive formação em diferentes áreas que, articuladas, edificaram um currículo capaz de dar resposta a todas as exigências que a prática na Escola intimava. Esta bagagem de conhecimento fez-me sentir segura no momento do planeamento, dado que possuía uma base relativamente sólida de todos os conteúdos. No entanto, a lecionação depende de dois tipos de conhecimento, não só o do conteúdo em si, mas também da qualidade e forma de exposição desse conteúdo, que se resume no conhecimento pedagógico do conteúdo. Assim, podemos dizer que este último está diretamente relacionado com o primeiro, dado que a sua qualidade dependerá, de forma intrínseca, de um bom ou mau conhecimento do conteúdo. Não obstante, um bom conhecimento do conteúdo não garante na totalidade que o seu ensino seja eficaz. É fulcral que o professor tenha, a par com um bom conhecimento do conteúdo, um bom conhecimento das metodologias de ensino que utilizará.

Segundo Marcon (2011, p.94), *“o conhecimento pedagógico do conteúdo refere-se, a uma construção pessoal do estudante-professor que, ao entrelaçar todas as suas vivências e todos os seus conhecimentos, estrutura uma concepção particular e aprofundada sobre o assunto visando ao seu ensino”*. Por outras palavras, o conhecimento pedagógico do conteúdo estabelece uma fusão entre conteúdo e pedagogia, para a qual se utiliza elementos disponíveis nos conhecimentos do conteúdo, dos alunos, pedagógico geral e do contexto.

O confronto entre as minhas vivências desportivas, o conhecimento que trazia da minha formação e as necessidades dos meus alunos foi uma constante ao longo deste ano de estágio. Deparei-me com algumas dificuldades na planificação do ensino do Merengue, por exemplo, dado tratar-se de uma matéria que nunca havia experimentado nem tido qualquer formação. Este desafio obrigou-me a estudar de forma intensiva e a vivenciar esta modalidade, com o mesmo empenho e motivação de tantas outras que passaram pela minha vida. A passagem por todas as matérias que lecionamos é de extrema importância na construção das metodologias de ensino que utilizamos. Emprestando o nosso corpo, conseguimos perceber da melhor forma que exercício ou técnica se adequa melhor à evolução de determinada habilidade. É aqui que surge o conhecimento pedagógico do conteúdo. Aquilo que, segundo Shulman (1986), é o tipo de conhecimento que distingue o tipo de professor de uma disciplina de outro especialista (não professor) dessa mesma disciplina. Assim, para o professor ser bem-sucedido no ensino das diferentes matérias deve considerar as preocupações e concepções que os alunos criam acerca da matéria, deve gerar analogias, explicações e exemplos apropriados para a apresentação do conteúdo e fazer com que os alunos se empenhem em atividades que promovam a aprendizagem (Gudmundsdattir, 1991).

Em suma, considero de grande importância o domínio destes dois tipos de conhecimento, dado um não ser possível sem o outro e o ensino não ser possível sem os dois. Ambos são resultado de vivências, formação e procura de saber, estando em constante alteração no âmago de cada professor, a par com a sua experiência.

4.1.2.2. O poder da reflexão na ação

“Quando reflectimos sobre uma acção, uma atitude, um fenómeno, temos como objecto de reflexão a acção, a atitude, o fenómeno e queremos compreendê-los. Mas para os compreendermos precisamos de os analisar à luz de referentes que lhe dêem sentido. Estes referentes são os saberes que já possuímos, fruto da experiência ou da informação, ou os saberes à procura dos quais nos lançamos por imposição da necessidade de compreender a situação em estudo” (Alarcão, 1996,p.176).

É fundamental que um professor reflita sobre a sua atuação educativa e sobre as metodologias que utiliza, tendo sempre como referência o feedback dos alunos e o cumprimento ou não das suas expectativas. Só assim será possível o desenvolvimento da sua competência profissional.

A reflexão marcou o meu percurso como professora estagiária, sendo uma peça fulcral na construção do meu conhecimento, repercutido na ação. Permitiu conhecer-me, tendo em conta a descoberta da minha capacidade crítica e de reajuste, indo de encontro às adversidades que surgiam. Tal pode ser explicado por Alarcão (1996), dado que sugere que os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda.

A minha capacidade reflexiva surgiu de forma muito rudimentar e simplista. As reflexões iniciais traduziam-se em relatos descritivos de toda a atividade ocorrida, não havendo uma preocupação de análise aprofundada dos acontecimentos. A minha evolução neste parâmetro e a consciência da sua importância provieram de uma conversa com a Professora Cooperante. Foi a partir deste momento que entendi os erros que cometera na realização das primeiras reflexões e me foquei essencialmente numa série de questões que orientaram todas as reflexões que se seguiram. Questões como: “O que aprendi?”, “O que posso fazer para melhorar?”, “O que correu bem?”, “O que correu mal?”, “Porquê?” e “Que estratégias utilizarei na próxima aula?” foram

uma constante na realização de todas as minhas reflexões escritas e contribuíram eficazmente na melhoria da minha ação na prática.

A reflexão na ação e consequente reajustamento foi uma prática que, à semelhança das reflexões escritas, não foi compreensível de início. Quando parâmetros como a gestão da aula e a organização dos alunos foram alcançados de forma automática, o próximo passo foi “sair da aula” e vê-la a acontecer. Assim, foi-me possível aperceber da importância de uma rápida e sistemática observação e reflexão acerca da aula e, prontamente, reajustar de acordo com o mais correto.

A par com as minhas reflexões escritas, utilizei por vezes a observação das minhas aulas, gravadas em vídeo. Considero que foi uma ótima forma de observar e refletir acerca de tudo, da minha postura, do meu discurso e das minhas movimentações. Particularmente desta estratégia, provieram resultados mais rápidos no que toca à alteração da minha postura, dado que é completamente diferente, quando nos alertam de determinado comportamento e quando somos nós a enxergar com os próprios olhos.

. A permanente busca de estratégias de reflexão e questionamento, levaram-me a desenvolver uma visão crítica, fundamental no reajustamento das minhas ações. Assim, aperfeiçoei-me e reinventei-me, surgindo como construtora do meu próprio conhecimento.

4.1.2.3. Controlo da Turma e Criação de Rotinas

Inicialmente, o controlo da turma era um dos aspetos que me deixava apreensiva. Não por achar que não seria capaz de controlar uma turma, mas por ter consciência de que, infelizmente, vivemos numa sociedade com cada vez mais problemas e conflitos familiares, que transparecem muitas vezes nos comportamentos e atitudes dos alunos.

Nas primeiras aulas, procurei manter uma postura firme perante os alunos, fazendo valer um conjunto de regras e procedimentos. No entanto, esta postura foi-se moldando ao comportamento dos alunos e, com o decorrer das

aulas, foi-se criando uma relação de compreensão e respeito mútuo, que se manteve até ao último dia.

Rapidamente me apercebi de que não bastava ser a figura que os alunos respeitavam e, recorrendo a uma série de rotinas, consegui preencher o espaço que faltava na otimização da organização, tanto dos alunos, como dos exercícios. A criação de rotinas e o controlo da turma são dois aspetos que se encontram intimamente relacionados. Um dos grandes ensinamentos que pude retirar desta íntima relação é o impacto ao nível do comportamento dos alunos e da organização da aula.

Pude fazer algumas experiências com os meus alunos e, por exemplo, tornou-se impensável dar uma instrução aos alunos, quando estes se encontravam de pé. Não obstante, se for uma instrução rápida, com os alunos em meia-lua. No entanto, é incontestável que os alunos sentados, a um nível inferior, se assumem automaticamente controlados e atentos. Este tipo de rotinas, aliadas ao som e significado de um apito, de um tom de voz ou de um gesto, com diferentes interpretações, automatizaram-se e as aulas seguiram com maior fluidez.

Como estratégia de melhoramento do comportamento de alguns alunos da turma, no início do ano letivo, idealizei várias situações. No entanto, a que senti que seria mais eficaz, tendo em conta o nível de competitividade da turma relativamente às classificações, traduziu-se na elaboração de uma ficha de avaliação do comportamento.

“Uma das estratégias que tenho pensado para o bom funcionamento das aulas, é a realização de uma tabela, na qual os alunos se autoavaliarão no final de todas as aulas, ao nível do comportamento e do empenho, de 1 a 5. Desta forma, os alunos poderão refletir acerca do seu comportamento e irão querer melhorá-lo, visto que é uma tabela que será entregue à professora. A par disto, é mais um documento que tenho para me auxiliar na avaliação final do comportamento dos alunos” (Diário de Bordo, 4 de Janeiro).

Na aula seguinte, procurava confrontar os alunos com os resultados da sua própria avaliação, expondo o meu ponto de vista. Felizmente, esta estratégia durou o tempo suficiente até se observarem grandes melhorias no

comportamento. Considero que as estratégias utilizadas por um professor, a fim de combater certos problemas advindos da prática, devem ir de encontro às características da sua turma. Só assim se poderão colher frutos, como neste caso.

4.1.2.4. O ciclo de *feedback*

No processo de ensino-aprendizagem, a utilização do *feedback* pedagógico, por parte do professor, é de importância colossal no sucesso da aprendizagem e evolução dos alunos. O *feedback* surge da necessidade permanente de diálogo professor-aluno e adequação dos comportamentos destes, tendo como panorama o objetivo final. Assim, a instrução deve ser focalizada no alcance da melhor prestação motora possível. Segundo Bento (1987), a informação prestada pelo professor pretende consciencializar os alunos relativamente à tarefa, procurando também criar condições para que os alunos possam atingir os meios e métodos que lhes permitam alcançar um determinado objetivo.

A minha dificuldade inicial, relativamente à utilização de *feedback* e à intervenção pertinente em aula, prendeu-se com a débil identificação do erro principal. A minha turma, a nível geral, tinha algumas dificuldades na prática e, sendo o voleibol a primeira modalidade a ser lecionada e a que lhes suscitava maiores inquietações, foi também onde se verificou maiores fragilidades e erros. Lembro-me de sentir e comentar com a professora cooperante: “são tantos erros, que não sei por onde começar”.

Com o avançar do tempo, tornei-me mais ativa e mais assertiva relativamente à informação que fazia chegar aos alunos, como estímulo ou correção dos seus comportamentos. No entanto, com a otimização da informação que transmitia e com a deteção do erro apurada, a fragilidade com que me deparei a seguir foi com a conclusão do ciclo dessa informação, o ciclo de *feedback*. Quer isto dizer que, após observar um aluno e dar o respetivo *feedback*, passava imediatamente para a observação da restante turma, não

me preocupando se o aluno tinha assimilado a informação. Penso que a ânsia de ensinar e de chegar a todos os alunos da mesma forma me levaram a cometer este erro algumas vezes mas, também, a aprender com ele.

“Siedentop (1991), afirma que uma forma possível de controlarmos o efeito da intervenção é acompanhar um aluno o número de tentativas suficientes para ter uma ideia precisa das suas capacidades e dificuldades nessa tarefa, fornecendo diversos feedbacks intimamente relacionados. Esta estratégia permite, ainda, ao professor, verificando o efeito das suas intervenções, corrigi-las. Aconselha-se, assim, que, depois do feedback inicial, o professor verifique se este teve o efeito pretendido (alteração ou manutenção do comportamento), para de novo diagnosticar e prescrever, se necessário” (cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p.90).

Como tantas outras provas que me ensinaram a crescer e ser melhor professora, esta não foi exceção. Aprendi a observar o aluno em toda a sua plenitude, a organizar a informação mais pertinente, a usar o *feedback* e a aguardar uma resposta positiva ou negativa do aluno. E, face a esta resposta, organizar mais uma vez a informação a transmitir.

Note-se que até este ponto apenas me referi a *feedback* específicos, dado ter sido o tipo de *feedback* que contribuiu mais para o meu crescimento enquanto professora e para o crescimento dos meus alunos. Não obstante, com o passar do tempo, fui atribuindo gradual importância ao *feedback* motivacional, visto que me eram solicitados muitas vezes pelos alunos. Assim, apercebi-me rapidamente da importância de tornar os alunos conscientes da sua condição, elogiando-os sempre que se justificava.

4.1.2.5. Os modelos de ensino

“ Sendo que não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem, a eficácia de ensino deve ser interpretada através do recurso a modelos de instrução que forneçam uma estrutura global e coerente para o ensino e treino do desporto” (Graça & Mesquita, 2011.p.39).

Baseando-me nesta citação, posso referir que, dado não haver um modelo ideal para todo o tipo de situações didáticas, o ideal seria a conjugação dos três principais: Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo Desenvolvimental (MD) e o Modelo de Educação Desportiva (MED), que foi o que procurei fazer, ao longo do EP.

Assim, procurarei deliberar sobre a minha experiência e passagem por cada um destes modelos.

Modelo de Instrução Direta

O MID é o modelo que prevalece já há vários anos no ensino da EF. No entanto, com isto, não se quer dizer que tenha perdido validade, muito pelo contrário. *“O MID caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem” (Graça & Mesquita, 2011,p.48).*

Este modelo foi utilizado por mim no início do ano letivo, visto que ainda não havia sido dada autonomia aos alunos e, como tal, eu era o centro de todo o processo de aprendizagem. Dado que é um modelo que acompanha afincadamente a aprendizagem do aluno, é utilizado nas fases iniciais, evocando explicações rigorosas da matéria de ensino, progressões lentas, recorrendo muitas vezes ao feedback pedagógico, tendo como principal objetivo o aluno e o seu sucesso.

Modelo Desenvolvimental

O MD de Rink (1996) esteve sempre presente, desde a minha primeira aula, até à última, e em todos os tipos de planeamento que realizei. Utilizei sempre a metodologia “da base para o topo”, baseando-me na aplicação de progressões simples, numa sequência coerente e, segundo a evolução dos alunos, passava para habilidades mais complexas e de difícil execução.

“O MD decorre da assunção de que a matéria de ensino exige um tratamento didáctico, materializado na manipulação da complexidade das situações de aprendizagem (aumento ou diminuição) e na estruturação do desenvolvimento do trabalho do aluno” (Graça & Mesquita, 2011,p.51).

Quer isto dizer, que o aluno assume um papel central em todo o processo de ensino-aprendizagem, e, ao professor, cabe encontrar estratégias para facilitar a passagem deste, de um nível de competências atual, para um superior. Assim, como sugere Rink (1993), para facilitar a aprendizagem, o docente deve estabelecer prioridades nos conteúdos de aprendizagem, uma sequência lógica e progressiva (progressão), visar o aperfeiçoamento (refinamento) e proporcionar oportunidades para a sua utilização (aplicação).

Modelo de Educação Desportiva

O MED, proposto por Siedentop (2002), foi abrangido no meu planeamento, numa situação pontual, durante a leção da unidade didáctica de basquetebol. *“Este modelo comporta a inclusão de três eixos fundamentais que se revêem nos objectivos da reforma educativa da Educação Física actual: o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta”* (cit por Graça e Mesquita, 2011,p.59).

A componente competitiva é o traço mais saliente e mais característico deste modelo e, como tal, não seria competição autêntica se não respeitasse uma série de parâmetros, definidos por Siedentop (1994) como a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes.

As aulas que lecionei, segundo este modelo, foram bastante produtivas e enriquecedoras para os alunos, em termos desportivos e relacionais. No entanto, passei por um dilema inerente à sua aplicação.

“O MED está revestido de vantagens e desvantagens. Se o planeamento e a organização forem cuidados, a aula decorre com normalidade, sem

grandes preocupações. A grande vantagem é que, estando os alunos cientes das tarefas que têm que desempenhar, os professores ficam libertos para ensinar. A minha grande dificuldade ou dilema surgiu a partir deste ponto: ensinar ou deixar jogar. Dado que, após cada interrupção, estaria a retirar tempo de jogo aos alunos e, se a minha intervenção fosse constante, consoante os erros deles, resultaria em muito pouco tempo de jogo.

Após refletir acerca do que os meus alunos estariam a aprender, apercebi-me de que o mais importante em todo este processo é ensinar os alunos, ensiná-los a jogar. Desta forma, tornei-me mais interventiva nas últimas aulas, com pena que a unidade não se possa prolongar.

No final da aula, os prémios foram entregues e senti que toda a dedicação, organização e trabalho para as aulas valeram a pena. Os alunos precisam de ser motivados e compensados quando evoluem, precisam de ter uma meta a atingir, para que tomem consciência de que o seu esforço não foi em vão. Esta compensação não se traduz apenas em prémios materiais, mas em feedbacks motivacionais, por exemplo.

Em suma, senti que consegui cumprir com tudo o que tinha planeado, mantendo os alunos envolvidos em todas as tarefas propostas. Penso que a organização e o planeamento foram bem pensados e contribuíram muito para o sucesso destas aulas”.

(Diário de Bordo-Evento Culminante, 8 de Março de 2013)

4.1.2.6. A avaliação

“A análise e a avaliação ligam-se, em estreita retroacção, à planificação e realização. Nenhuma destas três actividades é dispensável, se o professor pretender assumir correctamente as suas funções” (Bento,2003, p.175).

A avaliação surge como uma análise de todo o planeamento feito pelo professor, refletido na prática. Após uma análise e reflexão da sua prática, pelos resultados dos alunos, o professor avalia e ajusta, otimizando-se.

Ao longo da minha vida de estudante, olhei sempre para a avaliação como algo muito sério, apenas da competência de grandes professores. O facto de saber que este papel, de avaliar, me iria ser imposto e se iria tornar um hábito regular durante a minha atuação, deixou-me apreensiva, com receio de não ser capaz ou de errar.

Dada a importância deste processo, foi realizada em três fases: Avaliação Diagnóstica, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa.

A avaliação diagnóstica, como refere Leite, C (2002), justifica-se sempre que se pretende identificar o ponto de partida, quer ele seja em relação às características do contexto e da comunidade em que se insere a escola, quer às características da turma e dos seus alunos, quer aos conhecimentos que possuem sobre assuntos relacionados com os conteúdos curriculares e às competências que desenvolveram. Assim, sempre que iniciava uma nova modalidade, esta avaliação servia para clarificar os diferentes níveis existentes na turma, para que o meu planeamento fosse de encontro às suas necessidades.

Esta avaliação era realizada segundo uma grelha, com os conteúdos mais importantes a avaliar na modalidade em questão. Inicialmente, tive algumas dificuldades na sua realização, dado que não conseguia seleccionar os conteúdos fulcrais e, na prática, ficava demasiado extensa e não exequível. Com o passar do tempo, este processo automatizou-se e o discernimento na escolha dos conteúdos acabou por ser revelar. Assim, a grelha optimizou-se, e os alunos eram agrupados em três categorias: 1- Não realiza; 2- Realiza e 3- Realiza com eficácia e eficiência. No final, era feita uma média da classificação de cada um dos conteúdos e, a nota final, era convertida na escala de avaliação até 5 valores.

A avaliação formativa, segundo Reuchlin (1974), serve o aluno, dando-lhe informação sobre o seu rendimento escolar, proporcionando-lhe orientação, e possibilita ao professor, informação sobre a turma e sobre a produtividade e a eficiência do seu ensino. Ribeiro (1989), afirma também que a avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno durante uma unidade de ensino, no sentido de identificar obstáculos e de lhes dar solução. Assim, esta

avaliação surgiu como teste às estratégias delineadas após a avaliação diagnóstica, acompanhando a minha atuação em todas as aulas.

Este tipo de avaliação era realizado de forma informal, através da observação, de pequenas anotações de campo e de uma reflexão pós-aula. Por um lado, se me esclarecia acerca da viabilidade dos métodos de ensino que utilizava, por outro facilitava-me também o processo avaliativo. Assim, quando a data da avaliação sumativa se aproximava, os meus registos já estavam maioritariamente feitos e o aluno era então avaliado em todo o seu percurso e, não apenas, num dia. Pois, segundo Ribeiro e Ribeiro (1989, p.359), *“a avaliação sumativa procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado”*.

“A avaliação não deixa de ser um processo ingrato, tanto para os alunos como para os professores. Devido ao tempo escasso, os alunos são avaliados num curto espaço de tempo, em que podem errar pontualmente. Desta forma, neste momento deve-se ter em conta todas as observações registadas ao longo das aulas. A título pessoal, decidi utilizar o auxílio de uma câmara de filmar, podendo observar os alunos durante um período de tempo mais alargado, permitindo-me tirar dúvidas. Tal foi possível porque contei com a ajuda de uma aluna que não faz aula para as filmagens”.
(Diário de Bordo, 26 de Outubro de 2012).

À semelhança da avaliação diagnóstica, a avaliação sumativa foi realizada segundo uma grelha com os vários conteúdos e a respetiva classificação. As dificuldades aparentes foram as mesmas da avaliação diagnóstica, traduzidas na realização da grelha. No entanto, com o passar do tempo e com o ganho de experiência, as avaliações tornaram-se processos práticos, de fácil execução.

4.2. Áreas 2 e 3 - Participação na Escola e relações com a comunidade

4.2.1. Corta-Mato

O Corta-Mato Escolar, atividade prevista no Plano Anual de Atividades da Escola, foi a primeira atividade organizada por nós, enquanto grupo de estágio. Durante o planeamento desta atividade, apercebemo-nos da gestão automatizada da sua realização por todos os docentes do grupo de Educação Física, assim como todos os procedimentos a adotar, dado ser uma atividade realizada há vários anos na Escola.

Esta prova foi realizada no dia 13 de Dezembro, prevendo assim uma especial atenção dos docentes de EF no planeamento das suas aulas, preparando ativamente e antecipadamente os alunos, tendo em conta a exigência da prova.

A organização da prova e a divisão de papéis pelos docentes e pelos estagiários foi muito bem pensada, assim como toda a documentação e divulgação. Nós, estagiários, ficamos com a responsabilidade de divulgação da prova através de alguns cartazes que espalhamos pela Escola, assim como da realização das fichas de inscrição, que todos os docentes de EF se comprometeram a fazer chegar às turmas e de uma carta de solicitação da presença dos Bombeiros dos Carvalhos. Este método de divulgação acaba por ser muito eficaz, resultando numa grande afluência de alunos a esta atividade.

Assim que a logística das inscrições e da divulgação se encontrava a decorrer a bom ritmo, o próximo passo foi a angariação de patrocínios. Esta tarefa exigia grande responsabilidade, visto que a alimentação e hidratação dos alunos no final da prova, dependia dos recursos que conseguíssemos reunir. Os patrocínios contactados no ano anterior foram uma referência, assim como os fornecedores da Escola, de forma a obtermos o maior número de respostas positivas. Foi a primeira tarefa de grande responsabilidade que nos delegaram na organização de uma atividade e, com ela, pude aperceber-me da dimensão,

do trabalho e da burocracia que envolve qualquer tipo de evento, que seja da responsabilidade de uma Escola.

A organização desta prova deu-me um gozo particular, fazendo-me lembrar do tempo em que participava no corta-mato do meu Colégio, onde arrecadei por três anos consecutivos o prémio de primeiro lugar. Para mim, o dia do corta-mato sempre foi um dia muito importante, que encarava com grande entusiasmo. A ansiedade característica que antecedia a prova tinha voltado mas, desta vez, por um motivo diferente, por desejar que tudo corresse como planeado.

Como já referido num ponto anterior, a Escola possui autorização para utilizar as instalações do Lar Juvenil dos Carvalhos neste tipo de eventos, dado que se localiza nas suas imediações, tendo um espaço verde muito amplo que permite aos alunos o contacto direto e privilegiado com a Natureza. Assim, a prova foi realizada com ótimas condições e recursos, tendo mais uma vez, como em anos anteriores, surpreendido pela quantidade de inscrições e envolvimento dos alunos. Felizmente, não se observaram lesões de maior gravidade e os bombeiros não tiveram que intervir em nenhuma situação.

Finalizada a prova, nós estagiários, tínhamos superado o primeiro grande desafio no que toca à organização de um evento na Escola e estávamos agora mais capazes, enquanto professores e organizadores.

A título pessoal, considero que esta atividade foi o ponto de partida para todas as atividades bem-sucedidas que organizei na Escola. A superação das adversidades, a capacidade de desenrasque, o tipo e a quantidade de responsabilidades que me foram impostas, fizeram com que toda a ansiedade se transformasse em força e vontade de superação.

4.2.2. VII Meeting de Atletismo

O Meeting de Atletismo, surgiu a partir de um projeto de um núcleo de estágio e, devido ao seu sucesso, tem vindo a repetir-se há 7 anos, sendo organizado na totalidade pelo núcleo de estágio. Esta atividade é destinada aos

alunos do Ensino Básico e Secundário e é constituída por um conjunto de provas individuais e por equipas, onde consta o salto em comprimento, o salto em altura, a velocidade (40m), a resistência (1000m) e a prova de estafetas (4x40m).

Esta competição visa não só a componente individual, que é comum a este desporto, mas também a componente de equipa, dando-se importância ao somatório de todos os resultados individuais, para uma classificação total de equipa. Desta forma, a motivação e o gosto pelo Atletismo são fomentados.

A preparação deste meeting iniciou-se com um mês de antecedência, para que não ocorressem falhas. Desta forma, os preparativos foram graduais, deixando-se para os últimos dias os pormenores menos significantes. Esta antecedência resultou em maior tempo de inscrição para as equipas, originando um maior número de participantes.

A nossa primeira preocupação foi a impressão das fichas de inscrição e o aviso a todos os docentes, para que motivassem os seus alunos a participarem. De seguida, passamos à divulgação do Evento através da colocação de cartazes nos vários pavilhões da Escola e alertamos os docentes ao colocar um aviso na sala dos professores. Mais próximo do dia do Evento ajustamos as fichas das provas e tratamos de todos os constituintes necessários ao Evento (fichas, dorsais, preparação dos lanches, material de apoio à prova, etc.). Assim, foi tudo cumprido como estava previsto, com certeza de que o nosso empenho e dedicação fizeram parte do sucesso da prova. Esta organização refletiu-se na forma como a atividade se desenrolou e foi realizada, traduzindo-se numa experiência agradável tanto para os professores como para os alunos.

Quando finalizadas as inscrições na prova, o balanço foi positivo dado que houve um número significativo de inscrições (31 equipas).

Relativamente à minha postura e funções durante a realização da prova, iniciei o meu trabalho como responsável pela atribuição das águas aos alunos e posteriores lanches. Quando este trabalho ficou entregue aos juízes, procurei observar as provas que decorriam e, quando finalizadas, responsabilizar-me pela prova de estafetas.

A organização da prova de estafetas, que se tratava da mais complexa, exigindo maior responsabilidade, ficou a meu cargo. Inicialmente, senti alguma preocupação, dado que era a prova final, em que participariam todas as equipas. Contudo, a partir do momento em que fiquei com os testemunhos em minha posse e passei a fazer as chamadas das equipas, os pensamentos relativos a qualquer tipo de preocupação desapareceram, e o desenrolar da prova avançou como prioridade. Tomei a liberdade de ficar responsável pela chamada das equipas, pela atribuição de uma pista a cada equipa, pela entrega dos testemunhos, pelo ajuizamento das chegadas e posterior classificação.

Esta prova exigiu de mim uma grande capacidade organizativa, que me permitiu gerir o stress relativo à responsabilidade que tinha em mãos, a par de uma série de componentes que esta prova exigia.

Na prova de estafetas do Secundário Masculino, tive alguma dificuldade, numa série em particular, de avaliar as classificações, dado que os alunos passaram com bastante proximidade a linha da meta. Desta forma, sugeri que, para o próximo ano, estejam pelo menos dois juizes na linha da meta, para que possa haver, pelo menos, duas opiniões. Resolvi repetir esta prova, para que pudesse ser justa e não lançar uma classificação sem certezas.

Todas estas dúvidas e dificuldades, ajudaram-me a crescer e a experienciar de forma ativa a organização de um evento desportivo. Tal já havia sido experimentado no Corta-Mato, porém com uma dimensão diferente, dado que fiquei responsável por outro tipo de tarefas.

A nível geral, penso que este evento é de extrema importância para os alunos, visto que a maior parte destes olham para as modalidades coletivas como as de eleição. Como docentes de Educação Física, devemos incentivá-los e motivá-los a experimentarem um leque variado de modalidades, para que se tornem pessoas desportivamente cultas e competentes.

4.2.3. Dia Radical

A Escola tem delineado, no plano anual de atividades, um dia de atividade desportiva organizada pelo núcleo de estágio, denominada de dia D. Normalmente, neste dia, o grupo de estágio escolhe uma modalidade e é organizado um torneio, destinado a todos os alunos. No entanto, o nosso núcleo de estágio decidiu fazer algo diferente e oferecer uma oportunidade única à Escola e aos alunos.

Assim que a ideia de trazermos uma grande variedade de desportos radicais à Escola surgiu, prontifiquei-me em contactar algumas empresas, a fim de me informar acerca de preços e condições. Desde o início que sabíamos que não iria ser fácil, dado que a Escola não poderia financiar este tipo de atividade.

Assim que foram definidos os preços mais acessíveis, optamos por escolher o pack mais simples, para que participassem o maior número possível de alunos, a baixo preço. Para que conseguíssemos cobrir o preço definido pela empresa, teríamos de conseguir duzentas participações, em que os alunos apenas contribuiriam com três euros.

A organização deste evento implicou uma grande capacidade de arriscar e prever situações futuras. Depois de termos conhecimento de todas as modalidades que poderíamos oferecer aos alunos, arriscamos e avançamos com as inscrições. As modalidades e respetivas estações pelas quais os alunos passariam eram os matraquilhos humanos, a bola *zorb*, o rapel, o tiro com arco, o *frisbee*, o *speedminton*, a patinagem e o *paintball*. Atividades como o *paintball* e o tiro com arco levaram-nos a falar com a direção do Lar Juvenil dos Carvalhos, para que fosse possível a disponibilização de alguns espaços na Natureza, à semelhança do Corta-Mato.

Assim, o dia 17 de Abril de 2013 ficou reservado para a realização do Dia Radical, na ESC.

Algumas das reuniões de grupo, tiveram este tema incluído na ordem de trabalhos. Nessas reuniões, foi possível distribuir tarefas, identificar fatores que

pudessem influenciar a realização do evento (e encontrar respectivas soluções), delimitar o espaço, definir o horário, entre outras preocupações.

Toda a preparação do evento foi feita através de um trabalho colaborativo entre os estagiários, a professora cooperante, a empresa organizadora e todos os professores de EF. Esta cooperação foi muito benéfica, tanto para os alunos participantes, como para o grupo, possibilitando uma maior convergência de saberes e experiências na concretização do evento.

Inicialmente, a ideia de que poderíamos trazer desportos radicais para a Escola tornou-se, talvez, demasiado ambiciosa nas nossas cabeças. O pouco tempo que dispunha-mos, os custos, o risco associado às atividades, o espaço, foram preocupações que começaram a surgir e que podiam ter-nos impedido de avançar com o projeto. Esta foi a maior e a primeira aprendizagem que retirei daqui: “Se é possível, porque não tentar?”.

O grande objetivo deste projeto era trazer um dia diferente a todas as crianças da escola, que provavelmente nunca tiveram oportunidade de experienciar um dia radical, seja por motivos económicos ou de outra ordem.

O projeto começou a ganhar forma quando as inscrições começaram a surgir a bom ritmo e o acordo com a empresa ficou selado. Para nossa satisfação, conseguimos alcançar as duzentas participações que necessitávamos, para atingir o preço que a empresa exigia. Só faltava o dia chegar e tudo correr bem.

A manhã do dia 17 de Abril foi reservada para a montagem das estações e insufláveis, por onde os alunos iriam passar e para um ultimar de documentação necessária para a prova.

Quando se aproximava a hora de início, os alunos começaram a chegar e a chamada foi feita, sendo-lhes entregue uma pulseira de identificação, feita pelos estagiários. Concluído este passo, os alunos foram distribuídos pelas estações e iniciou-se assim a manhã radical.

Penso que todas as estratégias pensadas como a organização por grupos, as pulseiras identificativas, a rotação organizada por estações, a atribuição de um mapa de orientação a todos os grupos, foram fulcrais para o

desenrolar de todas as provas e devem ser mantidas, caso este evento se volte a realizar.

Durante a minha função como orientadora da estação bola *zorb* e dos lanches, pude presenciar a alegria de todos os alunos e a ânsia que tinham em contar tudo o que ia acontecendo pelas estações. Foi gratificante ouvir expressões como: “Vai realizar-se para o ano? Este é o primeiro não é?”, “Devia haver mais dias assim!”.

Este evento, à semelhança do Corta-Mato, levou-me mais uma vez a vivenciar tudo o que está implícito neste tipo de organização, porém com um nível de responsabilidade mais acrescida. Refiro-me à gestão do dinheiro e à negociação com a empresa de desportos radicais, que me levaram a adquirir competências que levarei para o resto da vida, assim como a consciência das minhas capacidades enquanto organizadora de uma atividade desta dimensão.

4.2.4. Desporto Escolar

“Uma das preocupações pedagógicas e educativas da escola é de criar condições favoráveis à estimulação permanente e generalizada de actividades de ocupação de tempos livres, sendo as actividades do Desporto Escolar marcadas por grande alternância e variedade de ofertas para lançar os alicerces de uma prática activa e duradoura do Desporto” (Bento, 1997).

Segundo o Programa do DE para o quadriénio de 2013-2017, o DE visa aprofundar as condições para a prática desportiva regular em meio escolar, como estratégia de promoção do sucesso educativo e de estilos de vida saudáveis.

Assim, o DE assume-se como um leque variadíssimo de modalidades, que contribuem para a familiarização dos alunos com uma prática desportiva orientada e regular e para o seu crescimento enquanto cidadãos desportivamente cultos e entusiastas. Este programa tem também como objetivo incutir o hábito de prática desportiva nos jovens, motivando-os a ingressar, posteriormente, em clubes ou associações desportivas.

O meu contacto com o desporto escolar na Escola cingiu-se às atividades anteriormente exploradas como o corta-mato, o dia radical e o VII Meeting de Atletismo, a par com o Compal-Air extraescolar. Devido à minha indisponibilidade de horário, por me encontrar a dar aulas, a única atividade extraescolar que pude vivenciar foi o Compal Air 3x3.

“ No dia 20 de Março de 2013 foi realizado o Compal-Air na Escola Secundária de Rio Tinto.

O papel dos Professores que acompanham os alunos nesta atividade é de grande importância, dado que são responsáveis por motivá-los e orientá-los ao longo das competições. Desta forma, fiquei encarregue da equipa feminina de iniciadas da nossa escola.

O torneio esteve organizado da seguinte forma: 6 jogos iniciavam-se em simultâneo (porque se dispunha de 6 tabelas e o jogo era feito apenas com uma tabela) e o seu término era comum (10 minutos consecutivos). Esta forma de organização evitou que cada jogo tivesse um temporizador, a falta de espaço ou atrasos de equipas.

Este tipo de atividades promove a dinamização da comunidade escolar, no sentido em que permite uma troca de experiências entre professores, alunos e funcionários. Para além disso, visa a promoção de hábitos de vida saudáveis, promovendo o gosto pela modalidade e pelo desporto em geral, o que proporciona com que mais tarde, e noutros contextos, os alunos possam rever de forma consciente o sentimento positivo que têm em relação ao desporto”.

(Diário de Bordo, 20 de Março de 2013)

Todas as experiências que pude vivenciar no DE, particularmente o Compal Air, ajudaram-me a perceber quais os intentos da sua realização e tudo o que implicam. Posso ainda referir que todo o trabalho e envolvimento nestes projetos puderam ser compensados pela satisfação visível, no rosto dos alunos que por eles passaram.

4.2.5. O ensino do Merengue

O ensino do Merengue partiu de uma sugestão da professora cooperante, em que cada um dos estagiários, lecionaria uma modalidade diferente à sua turma de 10º ano do curso profissional, a fim de avaliar as diferentes atuações, segundo os mesmos alunos. Assim, a modalidade que me ficou encarregue foi o Merengue.

Apesar de inicialmente me ter sido atribuída só a turma da professora cooperante, um professor do grupo de Educação Física, solicitou a junção de duas turmas dele, dado que não se sentia preparado para lecionar esta modalidade. Assim, com o auxílio deste docente e da minha professora cooperante, fiquei responsável por lecionar seis horas de merengue a três turmas de cursos profissionais.

Partindo do pressuposto de que ninguém ensina o que não sabe, fiquei com algum receio, dado tratar-se de uma modalidade à qual nunca tinha tido formação. No entanto, a minha passagem pela dança e pelas aulas de grupo, deixaram-me confiante e com vontade de aprender e estudar, de forma intensiva. E foi assim que fiz...

“A leção de uma modalidade que me era totalmente desconhecida, obrigou-me a estudar e a pesquisar sobre a melhor forma de a abordar. Após pesquisar, consegui reunir algum suporte teórico e audiovisual, que foi fundamental para a estruturação e planeamento da aula.

O facto de ter praticado durante alguns anos aeróbica, step e outras danças, fez com que fosse mais fácil idealizar progressões lúdicas que envolvessem ritmo e expressão corporal, sendo duas habilidades que considero fundamentais na iniciação de qualquer dança.

Em todo o planeamento e organização desta matéria, pude contar com o apoio da professora cooperante e com a garantia de que iria ter pelo menos dois bailarinos a ajudar-me. Desta forma, foi possível encarar este desafio sem qualquer medo ou ansiedade.

Chegado o momento de conhecer os alunos e iniciar a aula, a minha preocupação principal foi alertá-los para que esquecessem todos os

preconceitos ligados à palavra “dança”, principalmente os rapazes. Penso que esta conversa surtiu efeito, visto que foi notório o envolvimento de todos, ao longo da aula.

Senti que alguns exercícios de ritmo foram fulcrais para que os alunos aprendessem a contar os tempos certos e entrassem na música. A par destes exercícios, os exercícios de expressão corporal foram um pouco mais demorados, visto que insisti para que todos se exprimissem e se libertassem, dado que seria fundamental para o início do Merengue.

Quando o ensino de Merengue iniciou fiquei surpreendida, de forma positiva, com a noção de ritmo e de contagem de tempos que os alunos apreenderam. Desta forma, senti que estava a seguir o caminho certo.

No final desta aula, os alunos aprenderam os passos básicos de merengue, as noções de ritmo, de contagem e entrada na música (que não é fácil). A evolução deles, desde o início da aula até ao fim, deixou-me muito satisfeita e com a sensação de que tinha feito um bom trabalho”. (Diário de Bordo, 3 de Maio de 2013)

Recorri a todo o suporte teórico possível, estudei e, o mais importante, dancei muito. Posso dizer que, após ter experienciado esta dança, com a ajuda da professora cooperante e de um bailarino que me auxiliou nas exemplificações da primeira aula, o desafio de a ensinar tornou-se muito mais fácil e aliciador.

No final da primeira aula e, após aperceber-me da enorme evolução dos alunos, desde o início da aula até ao final, constatei que, com esforço e dedicação, tudo é possível.

“Após refletir acerca deste projeto, apercebi-me de que estou preparada para lecionar qualquer tipo de dança na escola. Penso que todo o meu planeamento e organização ajudaram a que tudo corresse bem, aliados também a alguma experiência nesta área. Porém, penso que os meios que utilizei para estudar esta matéria, que até então me era desconhecida, me foram muito úteis. Estes métodos, futuramente, ajudar-me-ão a prever e antecipar alguma modalidade que me seja desconhecida à partida”. (Diário de Bordo, 10 de Maio de 2013)

4.2.6. Direção de Turma

“O Diretor de Turma deve ter um perfil adequado a esse cargo e vivê-lo com a intensidade e responsabilidade que lhe é inerente, pois ser professor, mais do que uma profissão, é, também, uma vocação e uma missão”
(Leite, 2011).

Durante este ano, foi-me possível acompanhar o trabalho da DT dos meus alunos. Além de me ter inteirado de conhecimentos valiosos acerca do papel de um DT numa escola, pude também ser uma privilegiada relativamente ao conhecimento aprofundado da minha turma, em toda a sua dimensão afetiva e problemática.

Hoje em dia, a tecnologia está cada vez mais a favor das pessoas e os professores não são exceção. Tive oportunidade de conhecer e manipular o programa T-Professor, responsável pela marcação de faltas e consequente justificação, assim como informações referentes ao aluno, provenientes de outros docentes. É um programa de comunicação entre docentes, ao qual eu já havia tido contacto, dado que é também onde se registam os sumários diários de cada aula.

Experiências como a manipulação deste tipo de programas, atendimento aos pais, telefonemas e diálogos com a DT, fizeram parte de todo um percurso de aprendizagem desta tarefa tão importante. Foi também com a vivência deste tipo de situações que me suscitaram algumas interrogações sobre o papel de um DT.

“ Questionei-me se não seria importante realizar um trabalho semelhante na Escola, de punições e bonificações aos alunos que se encontrassem em situações de risco. Este pensamento tornou-se mais presente assim que iniciamos o atendimento à mãe do aluno “Bernardo”.

Assim como as restantes mães que aguardavam o atendimento da DT, a mãe do “Bernardo” mostrava-se preocupada, sem esperanças relativamente à mudança do filho. À medida que a Diretora apontava os problemas relativos ao

mau aproveitamento, mau comportamento e maus hábitos de consumo, a mãe repetia continuamente que não sabia o que fazer. Pensei e questionei-me mais uma vez se estes problemas não teriam origem em casa, numa postura pouco firme da mãe. Provavelmente sim, não querendo ser injusta na observação.

Durante a sessão, a diretora limitou-se a descrever os comportamentos dele, ao que o desespero da mãe aumentava. Os únicos pensamentos que me vinham à cabeça eram: “Porque é que ele não tem horas para chegar a casa?”, “Porque é que não lhe retiram algo que ele goste?”, “Porque é que não o obrigam a conquistar algo que ele queira muito?”. E por fim: “Porque é que a mãe sabe que ele tem estes comportamentos e ainda não fez nada?”.

Este atendimento obrigou-me a questionar também o papel da diretora de turma. Será viável uma diretora de turma sugerir medidas de correção aos pais? Estarão os pais dispostos a aceitá-las? Até que ponto uma diretora de turma tem autoridade de pedir a uma mãe que retire as playstation e as saídas com os amigos? Penso que isto tudo está relacionado com a vontade ou não que os pais têm de aumentar a qualidade de vida dos filhos. Se a vontade existir e se as soluções não surgirem, penso que qualquer resolução que a Escola apresente é bem-vinda. Assim sendo, seria viável a criação de um plano para alunos de risco nas escolas, como um apoio aos pais na educação. Desta forma, as diretoras de turma poderiam assumi-lo, a par com o plano de estudo” (Diário de Bordo, 30 de Abril de 2013).

Partilho da mesma opinião do que Harris, Hopkins e Leithwood (2008), quando referem a necessidade de envolver todos os atores num compromisso de mudança, perspetivando a melhoria das aprendizagens dos alunos. Estes atores a que se referem são a família dos alunos, os encarregados de educação, os professores e os alunos, num ambiente de colaboração

4.2.7. Aula de Suporte Básico de Vida

A proposta de lecionação de uma aula teórica de tema livre à minha turma, levou-me a ponderar uma série de temas. O meu objetivo principal era

marcá-los de alguma forma, capacitando-os de conhecimentos valiosos para o resto das suas vidas.

Optei por uma aula de Suporte Básico de Vida, por achar que nas escolas não há informação suficiente para os alunos e, sendo a escola um local onde se formam cidadãos para a vida, não podia escolher melhor.

Esta era a primeira vez que encarava quarenta e cinco minutos de aula a instruir e, este facto, deixou-me um pouco apreensiva numa fase inicial. No entanto, tratando-se de um tema em que me sentia confortável a falar, a aula tornou-se num momento descontraído, de troca de informação e dúvidas.

Na planificação desta sessão, foi de extrema importância a aula deste tema, lecionada na FADEUP, no âmbito da disciplina de Tópicos. Esta aula ajudou-me a reavivar todos os conceitos já apreendidos acerca deste tema e a assimilar outros.

Penso que consegui organizar de forma estruturada o meu conhecimento e transmiti-lo da melhor forma possível. Saí da aula com a sensação de que tinha feito uma boa escolha, com um sentimento de dever cumprido. Os meus alunos saíram da aula mais bem formados e preparados para salvar vidas.

4.2.8. Sarau Cultural

O Sarau Cultural da escola foi o meu grande projeto ao longo deste estágio profissional. As minhas vivências como aluna, levavam-me a encarar os saraus desportivos da minha escola, como o encerrar de uma etapa, como um dia importante em que poderíamos mostrar a toda a comunidade o trabalho de um ano inteiro. Assim, quando tomei conhecimento que a minha escola não tinha por hábito organizar saraus, tomei a iniciativa e propus este projeto à professora cooperante.

Inicialmente, tratava-se apenas de um “desfile ecológico”. No entanto, após deliberar, pensei que se poderia diversificar, abrindo o leque de atuações. Foi assim que nasceu o projeto “Sarau Cultural”, em que poderiam participar músicos, bailarinos, ginastas e modelos.

Esta ideia começou a ganhar forma quando observei o resultado do meu trabalho com os alunos do merengue e com os meus alunos, na ginástica acrobática. Senti que aquele trabalho devia ser mostrado à comunidade e que os alunos o mereciam, pela dedicação que demonstraram. A par deles, existiriam também muitos outros que desejavam mostrar os seus talentos e não tinham como.

Ao longo de toda a organização, pude contar com o apoio incondicional de um docente da escola, que se prontificou para ajudar em tudo, o professor Rui, e, claro da minha professora cooperante. Se inicialmente era um projeto demasiado trabalhoso e ambicioso, com a ajuda essencial destes dois elementos tornou-se bastante prazeroso e compensador.

Assim que o diretor da escola aprovou o projeto, foi possível iniciar toda a logística de divulgação, inscrições e angariação de material. As inscrições surgiam a bom ritmo e os ensaios para o sarau também.

Nesta fase inicial, penso que não tinha consciência da dimensão do projeto que tinha em mãos e, só no próprio dia, quando observei a quantidade de pessoas e materiais mobilizados na montagem do pavilhão, me apercebi que estava prestes a acontecer algo memorável.

Foi muito gratificante ver, principalmente, a alegria dos alunos no dia do sarau e a quantidade de pessoas que chegavam, por volta de trezentas. A ansiedade que sentia, começava a traduzir-se em alegria e realização. O projeto que começou tão pequeno, erguera-se e estava à vista de todos.

Durante todo o sarau, não consegui pensar sobre o impacto que estaria a ter nos espetadores, dada a minha ocupação constante com a organização. No entanto, no final, quando o diretor da escola me chamou ao palco, juntamente com a professora cooperante e com o professor Rui, pude vislumbrar a assistência e os olhares de todos os participantes. Aqui, tive a certeza que valeu a pena cada hora despendida na organização e nos ensaios dos alunos. Senti-me orgulhosa do meu trabalho, ciente de capacidades organizativas que desconhecia possuir.

4.3. Área 4 - Desenvolvimento profissional – A relação entre a alimentação e a prática desportiva em adolescentes do 3º Ciclo do Ensino Básico

4.3.1. Resumo

O estudo que se segue tinha como princípio analisar áreas como a prática desportiva extracurricular e a alimentação saudável, em adolescentes do 3º ciclo do ensino básico. Os seus objetivos principais eram analisar a prática desportiva extracurricular, relativamente ao sexo; determinar a forma como os alunos se alimentam, relativamente ao sexo; analisar a associação entre uma prática desportiva regular e uma alimentação saudável, relativamente ao ano de escolaridade.

O estudo tinha uma amostra de 324 alunos, do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, em que 48,5% pertenciam ao sexo feminino e 51,5% ao sexo masculino.

Na realização deste intento, os alunos responderam ao Inventário de Comportamentos relacionados com a Saúde dos Adolescentes (versão online), desenvolvido pelo laboratório de Psicologia da Faculdade de Desporto, a partir do questionário de Corte-Real, Balaguer e Fonseca (2004).

Foi possível concluir, com este estudo, que os rapazes apresentavam um nível de prática desportiva extracurricular consideravelmente superior às raparigas; que as raparigas se alimentavam melhor, relativamente aos rapazes; que há uma relação entre a prática desportiva e o consumo de alimentos saudáveis; e que a frequência de consumo de alimentos não saudáveis aumenta com a idade.

PALAVRAS-CHAVE: ALIMENTAÇÃO; ADOLESCÊNCIA; PRÁTICA DESPORTIVA

4.3.2. Introdução

O sedentarismo é enfatizado, pelo *World Health Report* de 1997, como um fator de risco causador de doenças, com a mesma importância que o fumo e a alimentação. Assim, a prática desportiva, por si só, não garante uma vida saudável. Conjuntamente, deve existir a preocupação com uma alimentação cuidada e ponderada, assim como com uma série de comportamentos, que não daremos tanto enfoque neste estudo.

Sendo a escola um lugar privilegiado para educar para a saúde, a preocupação em incutir hábitos de vida saudável aos alunos foi, desde cedo, uma prioridade para mim. Esta inquietação surgiu quando, após as aulas de Educação Física, observava uma grande parte dos alunos a dirigirem-se para as máquinas de comida rápida, em busca de alimentos não saudáveis. Este tipo de comportamento era visível tanto em alunos praticantes de atividade física fora da escola, como em alunos não praticantes. Uma das questões que me preocupava era se este comportamento era casual ou não, ou até se a alimentação dos alunos poderia ou não estar relacionada com a sua prática desportiva extraescolar.

Se por um lado, um atleta deve ter mais preocupações com a sua alimentação, por outro lado, pode estar mais suscetível a fazer uma rápida reposição nutricional das reservas energéticas mobilizadas, não se preocupando com a qualidade dos alimentos que ingere. Há imensas variáveis que poderão estar na origem dos comportamentos e das escolhas dos alunos, no entanto, neste estudo, procurarei fazer uma análise dos alunos praticantes e não praticantes de desporto extraescolar, relacionando-os com o consumo de alimentos saudáveis e não saudáveis. Esta tarefa será realizada nos três anos de escolaridade do 3º ciclo, a fim de verificar se há um aumento ou uma diminuição no consumo destes alimentos.

4.3.3. Enquadramento Teórico

Dado o enfoque deste estudo se situar entre as temáticas da adolescência, da alimentação e da prática desportiva, procurarei discorrer sobre cada um deles, procurando associá-los.

A adolescência, segundo Sampaio (1994), é encarada como uma etapa do desenvolvimento humano, que pressupõe a passagem de uma situação de dependência infantil para a inserção social e a formação de um sistema de valores que caracteriza a idade adulta.

Menezes (1990), afirma que o adolescente, dentro e fora da família, vai tentar expressar, de uma forma muito particular, que é diferente e independente. O processo de conquista de autonomia e independência, nuclear à construção da identidade, afeta de um modo particular as relações do adolescente com a família, com os pares e os outros em geral, conduzindo a modificações importantes na esfera interpessoal.

Ao contrário do que se pensava há uns anos atrás, a adolescência foi adquirindo importância na nossa sociedade atual, entre a comunidade de investigadores, educadores e pais. Isto deve-se, em parte, à consciencialização de que é a fase em que o indivíduo se torna mais autónomo, sendo responsável pelas suas escolhas. Escolhas estas, que se poderão transformar em estilos de vida, que influenciarão a existência adulta do sujeito. Assim, foi considerada aos poucos, uma fase tão interessante a estudar e a conhecer melhor.

A alimentação é um dos estilos de vida que mais influencia a saúde dos indivíduos, devendo ser uma preocupação ao longo de toda a sua vida, inclusive na adolescência. Esta fase carece da satisfação de necessidades nutricionais próprias, assim com da prática de consumo de alimentos saudáveis. Segundo Pessa (1998), é principalmente na infância que os hábitos alimentares são formados e são determinados por diferentes fatores, fisiológicos, socioculturais e psicológicos, tendendo a manter-se ao longo da vida. Estes hábitos são criados em casa, com o acompanhamento da família e, em grande parte, desenvolvidos na Escola, dado ser o local onde o aluno

passa a maior parte do tempo. Assim, a Escola é um lugar privilegiado na educação dos hábitos alimentares dos alunos, tornando-se responsável pela união do conceito de saúde e alimentação.

A OMS (1998) apresentou um consenso acerca da importância de uma alimentação saudável, descrito em alguns pontos:

- uma alimentação saudável ajuda as crianças a atingirem todo o seu potencial para a aprendizagem e favorece o seu desenvolvimento físico;
- uma boa nutrição desde o início da vida contribui para uma maioridade e velhice saudáveis;
- existe evidência epidemiológica suficiente para demonstrar que nas pessoas adequadamente alimentadas, as doenças agudas tendem a ser menos frequentes, menos graves e de duração mais curta e as doenças não transmissíveis ocorrem com menos frequência em indivíduos bem alimentados;
- a alimentação saudável favorece uma melhor imagem corporal, de extrema importância para a elevação da autoestima, o que pode conduzir à diminuição dos riscos de ocorrência de doenças relacionadas com o comportamento alimentar, tais como a bulimia e anorexia;
- as raparigas beneficiam particularmente da adoção de padrões alimentares corretos pois muitos dos problemas associados ao parto, podem ser reduzidos em gravidade por uma alimentação adequada no início da vida;
- uma dieta saudável reduz o risco de osteoporose e ajuda também por isso a uma mobilidade na velhice. Dietas ricas em cálcio podem ajudar a ter uma boa densidade óssea.
- uma boa alimentação favorece também a economia individual, familiar e social.

Um comunicado de imprensa desta mesma organização (OMS) em 2003, sobre dieta alimentar, nutrição e prevenção de doenças crónicas, constou que uma dieta alimentar com poucas gorduras saturadas, pouco açúcar e sal, muitos legumes e fruta, aliada a uma atividade física regular, terá um grande impacto no combate à alta taxa de mortalidade por doenças crónicas e na prevenção de doenças.

De facto, é indivisível a ligação existente entre a prática de qualquer atividade física ou desportiva e uma correta alimentação, quando falamos de bem-estar e criação de um estilo de vida saudável.

Conceitos como atividade física, exercício físico e desporto, são utilizados por autores, quando se querem referir ao movimento humano. No entanto, cada um deles respeita uma definição. No que diz respeito à atividade física, é definida por Bouchard e Caspersen (cit. por Corte-Real, 2006), como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos, que resulte no aumento de gastos energéticos relativamente à taxa metabólica de repouso.

Já o exercício físico, integrado no conceito de atividade física, é definido também por Caspersen, Powell e Cristensen (cit. por Corte-Real, 2006), como movimentos corporais planeados, estruturados e repetitivos, realizados para melhorar ou manter, um ou mais componentes da condição física.

Ainda, relativamente ao conceito de desporto ou prática desportiva, que é o real objeto de estudo deste trabalho, Garcia (cit. Por Corte-Real, 2006), refere-se ao desporto como uma atividade física orientada por regras, estruturada e de natureza competitiva.

“Poderá retorquir-se, em relação ao cardápio habitual de virtudes, benefícios e promessas do desporto, que ele se assemelha a um curandeiro que promete mais do que pode, por ser médico do impossível. E que as suas promessas de saúde e bem-estar, de vida e de longevidade se enredam no mito. Porém, sendo determinada pela dor e pela consciência da sua finitude, a vida funda-se no sonho e no mito, criando portanto a necessidade ontológica da esperança. Não nos resta, pois, alternativa. Isto é, mesmo que a ciência o não possa confirmar inteiramente, enquanto não surgir outro mito mais esperançoso, devemos sustentar que o desporto é fonte de saúde e de vida”.(Bento,2013,p.83)

4.3.4.Objetivos

Os objetivos principais deste estudo focam-se na comparação entre as seguintes variáveis:

- i) Analisar a prática desportiva extracurricular, relativamente ao sexo;
- ii) Determinar a forma como os alunos se alimentam, relativamente ao sexo;
- iii) Analisar a associação entre uma prática desportiva regular e uma alimentação saudável;
- iv) Verificar se há alguma alteração relativamente ao consumo de alimentos não saudáveis, tendo em conta o ano de escolaridade e, consequente idade.

4.3.5. Metodologia

4.3.5.1. Caracterização da Amostra

O estudo tinha uma amostra de 324 alunos, do 7º ano (32,1%), 8º ano (29,3) e 9º ano de escolaridade (38,6) (ver quadro 1), em que 51,5% pertenciam ao sexo masculino e 48,5% ao sexo feminino (ver quadro 2). A idade não foi considerada como variável, dado não ser relevante.

Quadro 1 – Distribuição da amostra pelos anos de escolaridade

Ano de Escolaridade	N	%
7º Ano	104	32,1
8º Ano	95	29,3
9º Ano	125	38,6
Total	324	100

Quadro 2 – Distribuição da amostra pelo sexo

Sexo	N	%
Feminino	157	48,5
Masculino	167	51,5
Total	324	100

4.3.5.2. Instrumento

Para o levantamento de dados, foi utilizado o “Inventário de Comportamentos relacionados com a Saúde dos Adolescentes” versão online, desenvolvido pelo laboratório de Psicologia da Faculdade de Desporto, a partir do questionário de Corte-Real, Balaguer e Fonseca (2004). Este inquérito foi adaptado, tendo em conta as matérias a analisar. Assim, foram retiradas apenas as questões relacionadas com a prática desportiva extraescolar e o consumo de alimentos saudáveis e não saudáveis.

4.3.5.3. Variáveis

As variáveis consideradas neste estudo foram o sexo, o ano de escolaridade dos alunos, a prática desportiva, o consumo de alimentos saudáveis e o consumo de alimentos não saudáveis.

Na análise das variáveis do consumo de alimentos, utilizou-se o mesmo modelo que Corte-Real (2006), que adaptou um modelo de análise de seis índices para três, tornando mais exequível a sua análise. Assim, foi atribuída uma cor a cada índice ou grupo, procurando estratificar o tipo de comportamento que o aluno tinha. Por outras palavras, o grupo vermelho pressupunha que o aluno se encontrava numa zona de risco elevado, o grupo amarelo assumia-se como um conjunto de comportamentos de nível moderado e o verde como uma série de comportamentos benéficos e protetores para o sujeito.

Prática Desportiva

A preferência pela análise da prática desportiva extraescolar, prendeu-se com a maior fiabilidade em avaliar se o aluno realmente realizava uma prática regular e orientada, para além das aulas de Educação Física. No inquérito utilizado, procurou-se dar ênfase a este aspeto, dado que só seria considerada prática desportiva, se fosse orientada e realizada pelo menos duas a três vezes por semana. Esta confusão entre os diferentes conceitos de atividade física, exercício físico e desporto é visível principalmente nos adolescentes, que assumem como prática desportiva uma caminhada ou corrida casual. Assim, este aspeto foi importante para que realmente percebessem o objetivo do inquérito.

Relativamente à prática desportiva e como já referenciado, apenas se considerou se o aluno não pratica ou, se pratica, se é realizada pelo menos duas a três vezes por semana, por pelo menos vinte minutos.

Consumo de Alimentos Saudáveis

Na análise do consumo de alimentos saudáveis, foi utilizada uma grelha, em que os alunos selecionavam a frequência com que ingeriam alimentos como fruta, peixe, sopa, legumes/hortaliças e leite/iogurte. Assim, as respostas foram agrupadas em três grupos, tendo em conta as cores anteriormente definidas. Ao grupo vermelho correspondiam os alunos que nunca consumiam estes alimentos, ou consumiam apenas uma vez por semana. Ao grupo amarelo juntavam-se os alunos que consumiam de duas a quatro vezes por semana. Por último, ao grupo verde os alunos que consumiam entre cinco a seis vezes por semana ou mais.

A atribuição dos alunos a cada grupo em particular, deveu-se após a realização de uma média dos resultados de cada alimento. Por exemplo, se o aluno se encontrasse no grupo verde em quatro destes alimentos e apenas num deles se encontrasse no grupo amarelo, o aluno era incluído no grupo verde.

Consumo de Alimentos Não Saudáveis

Na análise do consumo de alimentos não saudáveis, foi utilizada a mesma grelha do parâmetro anterior, com o acréscimo de alimentos como batatas fritas, doces ou pastéis, refrigerantes, rebuçados/gomas/chocolates e carne vermelha. A análise usada foi igual à dos alimentos saudáveis, excetuando a ordem das cores. Neste caso, ao grupo vermelho correspondiam os alunos que consumiam estes alimentos entre cinco a seis vezes por semana. Ao grupo amarelo juntavam-se os alunos que consumiam de duas a quatro vezes por semana. E, por último, ao grupo verde, os alunos que nunca consumiam ou consumiam apenas uma vez por semana.

4.3.5.4. Aplicação dos Questionários

A versão adaptada do Inventário de Comportamentos relacionados com a Saúde dos Adolescentes, foi entregue a todos os alunos do 3º ciclo do ensino básico, durante as aulas de EF. A autorização do Diretor da escola, assim como a ajuda dos docentes do grupo de Educação Física envolvidos, foram fulcrais na sua realização.

4.3.5.5. Procedimentos Estatísticos

O procedimento estatístico utilizado foi o programa de análises estatísticas SPSS (Statistical Package for Social Science), versão 21. Esta análise pressupõe a utilização da estatística descritiva com apresentação das frequências, assim como do Teste Qui-Quadrado, na comparação das variáveis nominais, com um nível de significância de 0,05.

4.3.6. Resultados

Prática Desportiva Extracurricular e Sexo

Iniciando pela análise da prática desportiva, é possível verificar que, no geral, há um número considerável de alunos que apresenta uma prática desportiva regular (**41,7%**), contrastando com **58,3%** que não praticam qualquer tipo de modalidade desportiva.

Se compararmos a prática desportiva entre sexos, verificamos que há uma maior percentagem de alunos do sexo masculino praticantes regulares de uma modalidade desportiva orientada (**58,7 %**), comparativamente ao sexo feminino que apenas regista **23,6%** de alunas com uma prática desportiva regular (ver quadro 3). As diferenças foram estatisticamente significativas.

Quadro 3 – Distribuição da amostra pela prática desportiva, em função do sexo

Prática Desportiva	Amostra Global		♀		♂	
	N	%	n	%	n	%
Não Pratica	189	58,3%	120	76,4%	69	41,3%
Pratica pelo menos 2 a 3 vezes por semana	135	41,7%	37	23,6%	98	58,7%
(g.l.=1)	$X^2= 41,055$ $p<0,01$					

Alimentação Não Saudável e Sexo

Relativamente ao tipo de alimentação dos alunos, verifica-se um consumo mais frequente de alimentos não saudáveis por parte do sexo masculino (**17,4%**), relativamente ao sexo feminino (**11,5%**). Quanto ao grupo verde, onde se situam os alunos com melhores práticas de consumo, o sexo feminino destaca-se novamente com **40,8%** de alunas, que assumem não consumir ou consumir muito raramente este tipo de alimentos, contrastando com apenas **28,1%** dos alunos do sexo masculino (ver quadro 4). As diferenças foram estatisticamente significativas.

Quadro 4 – Distribuição da amostra pelo consumo de alimentos não saudáveis, em função do sexo

Alimentação Não Saudável	Amostra Global		♀		♂	
	n	%	n	%	n	%
Grupo Verde (Nunca ou uma vez por semana)	111	34,3%	64	40,8%	47	28,1%
Grupo Amarelo (2 a 4 vezes por semana)	166	51,2%	75	47,8%	91	54,5%
Grupo Vermelho (5 a 6 vezes por semana)	47	14,5%	18	11,5%	29	17,4%
(g.l.=2)	X ² =6,418 p=0,04					

Alimentação Saudável e Sexo

Na análise do consumo de alimentos saudáveis, verifica-se um consumo mais frequente destes alimentos por parte do sexo feminino (**35%**), relativamente ao sexo masculino (**28,7%**). Quanto ao grupo vermelho, onde se situam os alunos com más práticas de consumo, o sexo feminino destaca-se novamente com **19,7%** de alunas, que assumem não consumir ou consumir muito raramente este tipo de alimentos, contrastando com um número mais elevado do sexo masculino (**25,7%**). Conclui-se também que a grande parte dos alunos, tal como no consumo de alimentos não saudáveis, se situa no grupo amarelo (**45,4%**) (ver quadro 5). As diferenças foram estatisticamente não significativas.

Quadro 5 – Distribuição da amostra pelo consumo de alimentos saudáveis, em função do sexo

Alimentação Saudável	Amostra Global		♀		♂	
	n	%	n	%	n	%
Grupo Vermelho (Nunca ou uma vez por semana)	74	22,8%	31	19,7%	43	25,7%
Grupo Amarelo (2 a 4 vezes por semana)	147	45,4%	71	45,2%	76	45,5%
Grupo Verde (5 a 6 vezes por semana)	103	31,8%	55	35%	48	28,7%
(g.l.=2)				$X^2=2,285$ p=0,319		

Prática Desportiva e Alimentação

Relacionando agora a prática desportiva e o consumo saudável de alimentos, podemos verificar que há um consumo mais frequente destes alimentos por parte dos praticantes de desporto (**40%**), do que pelos não praticantes (**25,9%**). (ver quadro 5). As diferenças foram estatisticamente significativas.

Quadro 6 – Distribuição da amostra pelo consumo de alimentos saudáveis, em função da prática desportiva

Alimentação Saudável	Prática Desportiva					
	Amostra Global		Não pratica		Pratica pelo menos 2 a 3 vezes por semana	
	n	%	n	%	n	%
Grupo Vermelho (Nunca ou uma vez por semana)	74	22,8%	51	27%	23	17%
Grupo Amarelo (2 a 4 vezes por semana)	147	45,4%	89	47,1%	58	43%
Grupo Verde (5 a 6 vezes por semana)	103	31,8%	49	25,9%	54	40%
(g.l.=2)				X ² =8,614 p=0,013		

Alimentação não saudável e Ano de Escolaridade

Com o intuito de perceber se o consumo de alimentos não saudáveis sofre alguma alteração com a idade, relacionou-se o consumo de alimentos não saudáveis, tendo em conta o ano de escolaridade. Assim, analisando o quadro 7, podemos verificar que há um aumento no consumo destes alimentos, sendo que, no 7º ano de escolaridade, **51%** dos alunos se encontra no grupo verde e, apenas **9,6%** refere consumir estes alimentos entre 5 a 6 vezes por semana. Já no 9º ano de escolaridade, a percentagem de alunos pertencente ao grupo verde diminuiu, encontrando-se nos **29,3%** e, aumentou no grupo vermelho, estando agora nos **13,6%**. As diferenças foram estatisticamente significativas.

Quadro 7 – Distribuição da amostra pelo consumo de alimentos não saudáveis, em função do ano de escolaridade

Alimentação Não Saudável	Ano de Escolaridade					
	7º Ano		8º Ano		9º Ano	
	N	%	N	%	n	%
Grupo Verde (Nunca ou uma vez por semana)	53	51%	21	22,1%	37	29,6%
Grupo Amarelo (2 a 4 vezes por semana)	41	39,4%	54	56,8%	71	56,8%
Grupo Vermelho (5 a 6 vezes por semana)	10	9,6%	20	21,1%	17	13,6%
(g.l.=4)	X²= 22,120 p <0,01					

4.3.7. Discussão e Conclusões

Concluindo o estudo, resta organizar todos os resultados obtidos e relacioná-los, tendo em especial consideração a relação existente entre a prática desportiva extraescolar e a qualidade da alimentação dos alunos. Assim, serão analisados isoladamente todos os comportamentos, que vão de encontro a algumas investigações já realizadas neste âmbito.

Relativamente à **prática desportiva**, verificou-se que havia um maior número de praticantes do sexo masculino (**58,7%**), relativamente ao sexo feminino (**23,6%**). Confirmando esta tendência, do alto índice de prática desportiva do sexo masculino, comparado com o feminino, surgem diversos estudos como os de Balaguer e Castillo, 2002; Queirós, 2003; Schneider, 2004; Corte-Real, 2006; Paupério, 2007; Gonçalves, 2009 e Varela, 2009.

Quanto ao consumo de **alimentos não saudáveis**, verifica-se um consumo mais frequente por parte do sexo masculino (**17,4%**), relativamente ao sexo feminino (**11,5%**). Na análise do consumo de **alimentos saudáveis**, as semelhanças são muito grandes, dado que revelam que o sexo feminino (**35%**) consome com mais frequência este tipo de alimentos, relativamente ao sexo masculino (**28,7%**). Conclui-se também, que tanto no consumo de alimentos saudáveis, como não saudáveis, a grande parte dos alunos, situa-se no grupo amarelo. Estes resultados puderam ser confirmados também por Corte-Real (2006) e por Matos e col (2003).

Analisando agora a **prática desportiva** e o **consumo saudável de alimentos**, foi possível verificar que há um consumo mais frequente destes alimentos por parte dos praticantes de desporto (**40%**), do que pelos não praticantes (**25,9%**). Nesta perspetiva, French, Perry, Leon, e Fulkerson (1994), chegaram à mesma conclusão, constatando que a prática de desporto estava associada à preferência e consumo de alimentos saudáveis.

Por último, quando foi relacionado o consumo de **alimentos não saudáveis** com o **ano de escolaridade** dos alunos, no sentido de detetar alguma alteração, foi visível um aumento no consumo destes alimentos, sendo que, no 7º ano de escolaridade, **51%** dos alunos se encontrava no grupo verde

e, apenas **9,6%** referia consumir estes alimentos entre 5 a 6 vezes por semana. Já no 9º ano de escolaridade, a percentagem de alunos pertencente ao grupo verde diminuiu, encontrando-se nos **29,3%** e, aumentou no grupo vermelho, estando nos **13,6%**. Surgem para corroborar estes resultados, mais uma vez, Corte-Real (2006) e Matos e col (2003), referindo que os alunos mais novos consomem em maior quantidade os alimentos saudáveis.

Foi possível concluir, com este estudo, que os rapazes apresentavam um nível de prática desportiva extracurricular consideravelmente superior às raparigas; que as raparigas se alimentavam melhor, relativamente aos rapazes; que há uma relação entre a prática desportiva e o consumo de alimentos saudáveis; e que a frequência de consumo de alimentos não saudáveis aumenta com a idade.

4.3.8. Referências Bibliográficas

Balaguer, I., & Castillo, I. (2002). *Actividad física, ejercicio físico y deporte en la adolescência temprana*. In Balaguer, I. (Ed) *Estilos de vida en la Adolescência* (pp. 37-64). Valência: Edições Promolibro.

Bento, J, (1987). *Desporto matéria de ensino*. Lisboa : Caminho

Bento, J. (2013). *Desporto: Discurso e Substância*. Coleção CEA v Esporte ; vol. 2.

Comunicado de Imprensa conjunto da OMS/FAO 32, 23 de Abril 2003, disponível em: http://who.int/nutrition/publications/pressrelease32_pt.pdf

Corte - real, Balaguer e Fonseca (2004). *Inventário de comportamentos relacionados com a saúde dos adolescentes*. Gabinete de Psicologia do Desporto da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (documento não publicado)

Corte-Real, N. (2006). *Desporto, saúde e Estilos de Vida: diferentes olhares, objectivos e subjectivos, sobre os comportamentos dos adolescentes*. Porto: N. Corte-Real. Dissertação apresentada às provas de doutoramento em Ciências do Desporto da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Dicionário da Língua Portuguesa. (2003). Porto: Porto Editora

French, S., Perry, C., Leon, G., & Fulkerson, J. (1994). *Food preferences, eating patterns, and physical activity among adolescents: Correlates of eating disorders symptoms*. *Journal of Adolescent Health*, 15, 286-294.

Gonçalves, I. (2009). *Prática desportiva, Perceção de Saúde e Comportamentos na adolescência*. Porto: I. Gonçalves. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Matos, M., equipa do Projecto Aventura Social e Saúde (2003). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses (quatro anos depois)* – relatório português do estudo HBSC 2002. Lisboa: Edições FMH

Menezes, I. (1990). *Desenvolvimento no contexto familiar*, In: Campos BP. Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens, Lisboa, Universidade Aberta

Organização Mundial de Saúde. (1998). *Obesity. Prevention and managing the global epidemic. Report of a WHO consultation on obesity*. Geneva: World Health Organization.

Paupério, T. (2007). *Prática Desportiva, Consumo de Tabaco e Saúde Percebida*. Um estudo realizado em adolescentes do 3º Ciclo do Ensino Básico. Porto: T. Paupério. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Pessa, R. P. (1998). *Seleção de uma alimentação adequada*. Ciências Nutricionais. São Paulo: Sarvier.

Queirós, A (2003). *Estilos de vida, auto percepções e atividade física dos jovens: estudo exploratório numa escola secundária do Vale Sousa*. Porto: A. Queirós. Dissertação apresentada às provas de Mestrado em Desporto de Recreação e Lazer.

Sampaio, D. (1994). *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa: Editorial Caminho

Schneider, C. (2004). *Estilos de vida e auto percepções na adolescência: o caso de uma Escola do 3º ciclo em Penafiel*. Porto: C. Schneider. Dissertação apresentada às provas de Mestrado em Desporto de Recreação e Lazer.

Varela, C. (2009). *A prática desportiva em adolescentes com excesso de peso*. Porto: C. Varela. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

5. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS

5. Conclusões e Perspetivas Futuras

“Aprende-se que tudo na vida se deve conquistar e adquirir de degrau a degrau, com golpes de vontade, com esforço, com custo, com dificuldade, com tenacidade, com estoicismo, com persistência, com constância, com suor, com falta de prazer até, com HUMANIDADE! Deve ser este o SABOR HUMANO das coisas obtidas, dos êxitos alcançados, das etapas percorridas, isto é, da VIDA.”
(Bento, 1987, p.43)

É com intensa nostalgia que escrevo as últimas páginas deste diário de vivências. Certo é, que chegou ao fim, uma das etapas mais enriquecedoras e maravilhosas da minha vida. A formação enquanto estagiária cessou, no entanto, a aprendizagem, para um professor, é contínua e interminável.

Ao longo deste ano de aprendizagem e formação em contexto escolar, pude vivenciar o que era realmente ser professora de uma escola, com todas as dificuldades, inquietudes, alegrias e desafios. O facto de ser professora estagiária e de estar encarregue apenas de uma turma, fez com que vivesse tudo de forma muito mais intensa e dedicada.

Adquiri capacidades que levarei para o resto da vida, como a reflexão, a análise crítica das situações, a capacidade organizativa e todas aquelas adquiridas no contexto da prática. Sinto-me realizada por tudo aquilo que aprendi e ensinei e, também, por ser capaz de afirmar que possuo o necessário para realizar o sonho de uma vida: ensinar e educar jovens.

Todos os finais iniciam um novo começo e este não é exceção. Parto com o coração cheio de vivências, de pessoas, de experiências e, como não podia deixar de ser, com a esperança de poder exercer esta tão nobre e transformadora profissão.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6. Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1996). *Ser Professor Reflexivo. In Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar – 7ª ed.*-Boston: McGraw-Hill

Dicionário da Língua Portuguesa. (2003). Porto: Porto Editora

Batista, P; Queirós, P. e Rolim, R. (2013). *Olhares sobre o estágio profissional*. Porto: Editora Educar

Bento, J.O. (1987). *Desporto matéria de ensino*. Lisboa : Caminho

Bento, J. O. (1997). *O desporto como elemento de renovação da Escola à luz da problemática da «integração»*. III Congresso da AEPEC - Formar professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000. Porto Editora.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte

Bento, J. O. (2008). *Da coragem, do orgulho e da paixão de ser professor: Auto-retrato*. Belo Horizonte: Casa da educação física.

Bento, J. O. (2013). *Desporto: Discurso e Substância*. Coleção CEAv Esporte ; vol. 2.

Cunha, A. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor

Dicionário da Língua Portuguesa. (2003). Porto: Porto Editora

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo : Paz e Terra

Gudmundsdottir, S. (1991). *Conhecimento pedagógico do conteúdo*. New York: Journal of Teacher Education.

Krylov , Ivan. Consult. em 22 de Maio. Disponível em: <http://www.citador.pt/frases/e-uma-complicacao-se-quem-faz-a-massa-do-bolo-e-o-ivan-andreievitch-krylov-4847>

Leite, Carlinda (2002). *Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma*. In : *Das concepções às práticas* (pp.43-51). Lisboa: ME/DEB.

Marcon, D. (2011). *Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física*. Porto: Daniel Marcon. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Matos, Z. (2012). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Neto,J. (1997). *A educação pela pedra e depois*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira

Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. *Revista de educación*, 350, 203-218.

Pacheco, J. (1993) – *O Pensamento e a Acção do Professor em Formação*. (Dissertação de Doutoramento – publicada). Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho

Pessoa, F. (1994). *Poemas de Ricardo Reis*. (Vol. 3). Impr. Nacional, Casa de Moeda.

Programa de desporto escolar para o quadrilénio de 2013-2017. Disponível em:
"<http://www.desportoescolar.min-edu.pt/institucional.aspx>"

Reuchlin, M., (1974). *Problèmes d'évaluation*. In M. Debesse & G. Mialaret (Eds.), *Traité des Sciences Pédagogiques* (Vol. 4, 205-236). Paris: PUF.

Ribeiro, A. C, & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino - Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, L. C. (1989). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora

Rink, J.E. (1996). *Effective instruction in physical education*. In S. Silverman and C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education*. Champaign, IL :Human Kinetics.

Rosado, A. e Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Ed. FMH.

Shulman, L. (1986). *Quem entende: Crescimento do conhecimento com o ensino?* Educational Researcher.

Siedentop, D. (2002). *Sport education: A retrospective*. Journal of Teaching in Physical Education.

Sigmund Freud. Consult. em 22 de Maio. Disponível em:
<http://pensador.uol.com.br/frase/NTQ3NDY3/>

Tavares, C. (1994). *Iniciação à Visão Holística*. Editora Record,. 2a. edição.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A Knowledge Structures Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

WHO (1997). "The world health report. conquering suffering, enriching humanity." Geneva. Disponível em: http://www.who.int/whr/1997/en/whr97_en.pdf

Yus, R. (2002). *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed

Anexo I - Inventário de comportamentos relacionados com a saúde dos adolescentes

Inventário de comportamentos relacionados com a saúde dos adolescentes

O questionário, que encontrarás a seguir, faz parte de um estudo que está a ser realizado no âmbito do meu Estágio Profissional, inserido no 2º Ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Este estudo realizar-se-á junto de todos os jovens do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade. O preenchimento deste questionário é voluntário, por isso, caso não te importes de colaborar, lê com atenção cada pergunta ou afirmação e responde segundo o que pensas.

Pedimos-te que sejas sincero(a) nas respostas.

Não há respostas certas ou erradas, o que interessa é a tua opinião.

Não escrevas o teu nome em nenhuma parte do questionário.

Garantimos-te que o anonimato e a confidencialidade das respostas serão sempre mantidos (nunca ninguém vai saber quem respondeu a este questionário).

Obrigada pela colaboração!

Sobre ti...

Sexo: M <input type="checkbox"/> / F <input type="checkbox"/>	Idade:	Data de Nascimento:
Em que ano de escolaridade estás?		

Sobre os teus hábitos...

As questões que se seguem referem-se, na generalidade, a alguns dos comportamentos ou hábitos que normalmente tens no teu dia-a-dia. Não te esqueças que o que está em causa não é a avaliação do que fazes mas sim e apenas a sua descrição.

Hábitos desportivos, fora da escola...

Fora da escola, praticas algum tipo de desporto habitualmente (prática desportiva orientada)?

☐ Nunca pratico ☐ Pratico só às vezes ☐ Pratico com regularidade

Qual (ais) o (s) desporto (s) que praticas mais regularmente?

Numa semana normal, com que frequência praticas esse (s) desporto (s)?

☐ Menos de 1 vez por semana ☐ 1 vez por semana ☐ 2 vezes por semana
☐ 3 vezes por semana ☐ 4 vezes por semana ☐ 5 vezes por semana ☐ 6 vezes por semana
☐ Todos os dias

Numa semana normal, quantas horas, aproximadamente, praticas esse(s) desporto(s)?

☐ Menos de 1 hora por semana ☐ 1 hora por semana ☐ 2 horas por semana
☐ 3 horas por semana ☐ 4 horas por semana ☐ 5 horas por semana ☐ 6 horas por semana
☐ 7 horas por semana ☐ 8 horas por semana ☐ 9 horas por semana ☐ 10 horas por semana
☐ 11 horas por semana ☐ 12 horas por semana ☐ 13 horas por semana
☐ 14 horas por semana ☐ 15 horas por semana ☐ 16 horas por semana ☐ 17 horas por semana
☐ 18 horas por semana ☐ 19 horas por semana ☐ 20 horas por semana
☐ Mais de 20 horas por semana

O (s) desporto (s) que praticas está inserido em...?

☐ Não está inserido em qualquer instituição ☐ Clube ☐ Ginásio/ Academia ☐
Outra

Costumas participar em competições?

☐ Sim ☐ Não

Em que modalidade (s) desportiva (s) participas em competições?

Há quantos anos participas em competições?

☐ Menos de 1 ano ☐ 1 ano ☐ 2 anos ☐ 3 anos ☐ 4 anos ☐ 5 anos ☐ 6 anos ☐ 7 anos

☐ 8 anos ☐ 9 anos ☐ 10 anos ☐ Mais de 10 anos

Qual o nível das competições em que participas?

☐ Amador ☐ Profissional

Qual o âmbito das competições em que participas?

Seleciona o nível de todas as competições em que participas.

☐ Campeonatos/torneios locais organizados pontualmente por clubes/associações

☐ Regional/Distrital ☐ Nacional ☐ Internacional

Hábitos alimentares...

Num DIA NORMAL, quantas refeições fazes (quantas vezes comes)?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ Mais de 6

Num DIA NORMAL, quais as refeições que fazes?

☐ Pequeno-almoço ☐ Lanche a meio da manhã ☐ Almoço ☐ Lanche a meio da tarde

☐ Jantar ☐ Ceia

Numa SEMANA NORMAL, com que frequência consomes os seguintes alimentos?

	Nunca ou quase nunca	1 a 2 vezes	3 a 4 vezes	5 a 6 vezes	Todos os dias
Leite ou iogurte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fruta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Legume e hortaliças (alface, tomate...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peixe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sopa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Batatas fritas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doces ou pastéis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Refrigerantes (coca-cola, Ice-tea, Sumol)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rebuçados, Gomas e chocolates	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Carne vermelha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Num ALMOÇO HABITUAL, dos alimentos indicados, seleciona os que consomes.

☐ Sopa ☐ Legume e hortaliças (alface, tomate...) ☐ Fruta

Num JANTAR HABITUAL, dos alimentos indicados, seleciona os que consomes.

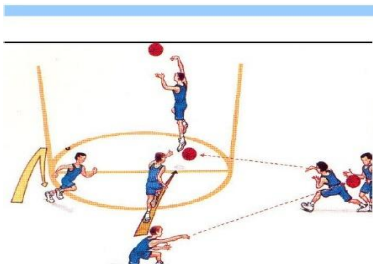
☐ Sopa ☐ Legume e hortaliças (alface, tomate...) ☐ Fruta

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!

Anexo II – Plano de Aula do Modelo de Educação Desportiva

Plano de Aula

Professora: Cláudia Letícia Moreira da Costa	Ano: 9ºano Turma: H	Data: 1/03/2013	Nº de Alunos: 26	Aula Nº 60 e 61
Unidade Didática: Basquetebol Função Didática: Introdução/Exercitação Sessão nº 7	Espaço: Gin I	Hora: 12h00 às 13h10 Duração: 70’	Material: 12 bolas de basquetebol, 12 fitas, sinalizadores, 2 marcadores de pontos.	
Objetivos da Aula: Habilidades Motoras: Exercitar as habilidades abordadas até então. Exercitar o passe e corte. MED. Conceitos Psico - sociais: Desenvolver noções Autonomia, Responsabilidade e Fair-Play. Condição Física: Exercitar força, flexibilidade e resistência (Plano para alunos suplentes).				

Parte da Aula		Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem / Organização Alunos/Professor	Componentes Críticas
Inicial	15'	1. O aluno é preparado e familiarizado com a sua equipa, com o jogo e com as diferentes formas de drible.	<p>Diálogo com os alunos acerca da aula.</p> <p>1. Ativação Geral/Condição física:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 min de corrida contínua; - Passe e corte: O aluno que se situa no centro, passa a bola ao colega da direita, corta em direção ao cesto, o colega passa-lhe a bola e o aluno finaliza. O aluno da direita vai ao ressalto e ocupa uma posição na fila central 	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> “Aumenta o ritmo da corrida” “Quem parar faz 10 cangurus” “Olhar para a frente” “Contatar a bola com os dedos” “Sinaliza a mão recebedora” “Passa e corta para o cesto.
Fundamental	50'	2. O aluno realiza as habilidades técnico-táticas aprendidas até então.	<p>Organização:</p> <p>2. 4. Situação de jogo 3x3. Os alunos dividem-se pelas 2 tabelas, segundo o quadro competitivo. Cada jogo terá a duração de 10 min. Os alunos suplentes, ficarão a realizar exercícios de condição física. A equipa de fora, fica responsável pelo trabalho de secretariado.</p>	<p>2. “Passa e corta para o cesto”</p> <ul style="list-style-type: none"> “Movimentem-se, criem linhas de passe” “Desmarca-te” “ Não vira costas ao adversário”
Final	5'	4. O aluno aguarda em silêncio a instrução da docente.	<p>4. Alongamentos finais (Capitão de cada equipa é o responsável)</p> <p>Diálogo com os alunos acerca da aula.</p>	

Sumário: Exercitar as habilidades abordadas até então. Exercitar o passe e corte. MED.

EQUIPA A	EQUIPA B	EQUIPA C	EQUIPA D	EQUIPA E
Rui	Bruno	Helena	Catarina P	João Pedro
Nuno	Tiago	Rúben	João Miguel	José Miguel
Marcela	Bárbara	Marta	Andreia	Mónica
Inês	Adriano	Hugo	José Pedro	Fábio
Eduardo	Catarina D		Ana Rita	Rita

ALUNOS SUPLENTE:

1. TRABALHO DE FORÇA:

- 30 Abdominais
- 15 Flexões de Braços
- 20 cangurus
- 25 saltos pé coquinho com pé direito
- 25 saltos pé coquinho com pé esquerdo
- 50 saltos à corda

Descanso de 1 min

2. TRABALHO DE FLEXIBILIDADE (Aguenta 20 seg em cada exercício):



EQUIPAS	FUNÇÕES	22/2	26/2	1/3	5/3	8/3
Equipa A (Marcela) Jogadores: Rui Nuno Inês Eduardo	PONTOS JOGO					
	PONTOS EX.					
	FAIR-PLAY					
	PONTUALIDADE					
	T-SHIRT					
	GRITO					
	EQUIDADE					
Equipa B (Catarina D) Jogadores: Bruno Tiago Bárbara Adriano	PONTOS JOGO					
	PONTOS EX.					
	FAIR-PLAY					
	PONTUALIDADE					
	T-SHIRT					
	GRITO					
	EQUIDADE					
Equipa C (Helena) Jogadores: Rúben Marta Hugo	PONTOS JOGO					
	PONTOS EX.					
	FAIR-PLAY					
	PONTUALIDADE					
	T-SHIRT					
	GRITO					
	EQUIDADE					
Equipa D (Andreia) Jogadores: Catarina P. João Miguel José Pedro Ana Rita	PONTOS JOGO					
	PONTOS EX.					
	FAIR-PLAY					
	PONTUALIDADE					
	T-SHIRT					
	GRITO					
	EQUIDADE					
Equipa E (Fábio) Jogadores: João Pedro José Miguel Mónica Rita	PONTOS JOGO					
	PONTOS EX.					
	FAIR-PLAY					
	PONTUALIDADE					
	T-SHIRT- 5					
	GRITO - 5					
	EQUIDADE -5					
Fair-Play: 1-MAU/2-MEDÍOCRE/3-SUFICIENTE/4-BOM/5-MUITO BOM Pontualidade: -2 – 2 alunos atrasados/-1- 1 aluno atrasado/+3 – nenhum aluno atrasado Pontos Jogo: Derrota – 0/Vitória – 5 Pontos Exercícios: Derrota – 0 pontos/ Vitória - 3						